

**Enriquecer a competência sociocultural com os vídeos publicitários**

**Elizabete Marina Dias da Luz**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas  
Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de  
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

**Julho, 2014**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

*Dedicatória pessoal*

Às minhas filhas, Inês e Maria.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández pela sua orientação, apoio, paciência e inestimáveis conselhos ao longo de todo este percurso no mestrado.

À professora Ana Cláudia Gonçalves, por toda a sua disponibilidade e atenção com que partilhou os seus conhecimentos e experiência no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

Às minhas filhas, Inês e Maria, por serem a minha razão de viver e por terem suportado as ausências da mãe.

Aos meus pais, por toda a ajuda, apoio e ensinamentos.

Ao Filipe, pelo apoio incondicional ao longo desta longa jornada.

Às minhas companheiras desta caminhada, especialmente à Anabela e à Manuela, pelo apoio, incentivo e amizade ao longo de todo este percurso.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio que sempre me deram e pelo tempo que não lhes pude dedicar.

# **ENRIQUECER A COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL COM OS VÍDEOS PUBLICITÁRIOS**

**ELIZABETE MARINA DIAS DA LUZ**

## **[RESUMO]**

O presente relatório visa investigar o contributo da utilização de vídeos publicitários como forma de desenvolver a competência sociocultural. Para isso, no primeiro capítulo, é feito um enquadramento teórico onde são abordados o(s) conceito(s) e tipos de cultura bem como aspetos relacionados com a importância dos conteúdos culturais e da competência sociocultural no ensino das línguas. É também feita uma análise das vantagens e desvantagens do uso dos audiovisuais como recurso didático e uma reflexão sobre a utilização dos vídeos publicitários em contexto de sala de aula. No segundo capítulo é feita a caracterização da Escola Secundária António Inácio da Cruz, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, e uma descrição das turmas com as quais se trabalhou. Por fim, são descritas algumas das atividades trabalhadas em contexto de sala de aula, sobre as quais refletimos também.

**PALAVRAS-CHAVE:** cultura, componente sociocultural, audiovisuais, vídeos publicitários

## **[ABSTRACT]**

This report aims to explore the importance of the use of advertising videos as a way of developing the socio cultural awareness. Therefore, the first Chapter proposes a theoretical context which introduces the concepts and types of culture as well as other aspects related to the importance of cultural subjects and socio cultural skills in the teaching of the Portuguese and Spanish language. Additionally, an analysis is made of the advantages and disadvantages of the use of audio visuals materials as didactic supports and a study taking into account the use of advertising videos in the classroom. In the second chapter a description is made of Secondary School Antonio Inácio da Cruz, where the "Prática de Ensino Supervisionada", was held and the characterization of the group of students to whom these methods of teaching were applied. Finally, the description of some of the activities used in the classroom which were subjected to a thorough analysis.

**KEYWORDS:** culture, socio-cultural components, audiovisual, video advertising

## ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1: As línguas e a cultura .....	3
1.1. A componente cultural nas abordagens de ensino de línguas .....	3
1.1.1. O conceito de cultura: tentativas de definição .....	5
1.1.1.1. Tipos de cultura .....	8
1.1.2. A componente sociocultural nos documentos orientadores para o ensino de Português e Espanhol .....	9
1.1.2.1. A componente sociocultural no QECR .....	11
1.1.2.2. A componente sociocultural nos <i>Programas de Português do Ensino Básico</i> (3.º ciclo) .....	13
1.1.2.3. A componente sociocultural no <i>Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo</i> .....	16
1.2. Os audiovisuais como recurso didático .....	18
1.2.1. Os vídeos publicitários na aula de línguas .....	23
Capítulo 2: A Escola Secundária António Inácio da Cruz: breve contextualização do meio geográfico e socioeconómico .....	30
2.1. Caracterização geral da ESAIC.....	31
2.2. Descrição das turmas da Prática de Ensino Supervisionada.....	32
2.2.1. A turma de 7.º ano .....	33
2.2.1. A turma de 8.º ano .....	34
Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada .....	36
3.1. Descrição de algumas atividades.....	37
3. 1.1. Considerações sobre algumas atividades .....	46
Conclusão .....	48

Referências bibliográficas.....	50
---------------------------------	----

## Anexos

Anexo I – Inquérito inicial

Anexo II – Tratamento de dados do Inquérito inicial

Anexo III – Plano de aula

Anexo IV – Los perros guía

Anexo V – Las fiestas valencianas

Anexo VI – Ficha de trabajo sobre los Premios Goya

Anexo VII – Ficha de trabajo sobre los bares

Anexo VIII – Inquérito final

Anexo IX – Tratamento de dados do Inquérito final

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ESAIC – Escola Secundária António Inácio da Cruz

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação



## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como tema a exploração de vídeos publicitários como forma de desenvolver a competência sociocultural nas aulas de línguas. Para tal, utilizar-se-ão experiências prévias na lecionação da disciplina de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico e o resultado da componente Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), realizada na Escola Secundária António Inácio da Cruz (ESAIC), em Grândola, no ano letivo de 2013/2014, sob a orientação da professora Ana Cláudia Gonçalves.

Desta forma, a escolha deste tema foi feita com base em experiências prévias bem como no facto de, ao longo das últimas décadas, com os avanços tecnológicos e a propagação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente da Internet, se ter assistido a uma mudança radical no modo como se comunica com os outros e nas formas de aceder à informação e partilhá-la. O ensino também tem vindo a ser alvo dessa revolução e, como tal, muitos materiais disponibilizados na Internet podem, e devem, ser utilizados como recursos didáticos nas aulas, mesmo que não tenham sido produzidos com esse fim.

Os recursos audiovisuais (filmes, curtas metragens, notícias, reportagens, programas televisivos, vídeos publicitários, etc.) são, por excelência, bons exemplos de materiais para utilizar nas aulas de línguas. Estes, para além de serem do agrado dos alunos, são propícios para captar a sua atenção e, simultaneamente, permitem trabalhar diferentes competências e destrezas. Assim, de todos os recursos audiovisuais disponíveis, optámos, neste relatório, por trabalhar especificamente com os vídeos publicitários pois consideramos que, para além de serem representativos da cultura e sociedade da língua-meta e proporcionarem um *input* linguístico e sociocultural autêntico, favorecem uma aprendizagem significativa dos conteúdos, indo de encontro aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos permitindo-lhes integrá-los nas suas estruturas cognitivas.

Ao nível das competências, optámos por focalizar a atenção apenas na competência sociocultural pois considera-se que língua, cultura e comunicação são três aspetos indissociáveis na aprendizagem de uma língua. Cada vez mais, ao

ensinar/aprender uma língua deve haver uma preocupação quer com os conteúdos linguístico e gramatical, quer com a própria comunicação e para que haja uma comunicação eficaz e adequada é essencial que haja conhecimento sociocultural da sociedade meta. Desta forma, embora não seja uma tarefa fácil, estamos convencidos de que, ao contrário do que sucedia há algumas décadas atrás, a componente sociocultural deve continuar a ocupar um papel relevante nas aulas de línguas.

Assim, este relatório visa investigar o contributo da utilização de vídeos publicitários como forma de desenvolver a competência sociocultural na aula de Português e de ELE. Desta forma, num primeiro momento, será feito um enquadramento teórico onde serão abordado(s) o(s) conceito(s) e tipos de cultura bem como aspetos relacionados com a importância dos conteúdos culturais e da competência sociocultural no ensino de Português e de Espanhol (LE). Para além disso, será feita uma análise das vantagens e desvantagens do uso dos audiovisuais como recurso didático e uma reflexão sobre a utilização dos vídeos publicitários na aula de Português e de ELE. Na nossa ótica, as características que diferenciam os vídeos publicitários dos restantes meios audiovisuais, como a autenticidade, brevidade, clareza da mensagem, entre outras, fazem com que este seja um recurso de excelência nas salas de aula de ensino das línguas.

Num segundo momento, será feita a caracterização geral da Escola Secundária António Inácio da Cruz, dando relevância aos recursos humanos e materiais, e uma descrição das turmas com as quais se trabalhou.

Concluiremos com a descrição de algumas das atividades trabalhadas em contexto de sala de aula sobre as quais faremos uma reflexão.

## **1 – As línguas e a cultura**

A ideia de que a aquisição de uma nova língua implica necessariamente conhecer uma nova cultura não é nova. De facto, os atuais modelos de ensino/aprendizagem de línguas partem dessa premissa e os principais documentos orientadores do ensino de línguas, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), já refletem esse princípio. No entanto, nem sempre assim foi, pois se viajarmos um pouco pela história da didática das línguas estrangeiras podemos verificar que, durante bastante tempo, a cultura ocupou um papel secundário no seu ensino.

### **1. 1. A componente cultural nas abordagens de ensino de línguas**

Lessard-Clouston (1997), Miquel (2004) y Santamaría (2010), numa breve análise à presença da cultura no processo de ensino de LE, verificam que a forma de abordar os conteúdos culturais e socioculturais tem sido alterada consoante o enfoque didático adotado e a sua metodologia.

Assim, no século XIX, com o método tradicionalista, por um lado é dada uma grande relevância às regras gramaticais e à aquisição do léxico e, por outro lado, é fomentada a tradução, a compreensão leitora, a memorização de textos e a expressão escrita. Neste método, segundo Santamaría (2010: 25), “la exposición del alumno a cualquier contenido cultural queda relegada a la información que aparezca en el texto literario al que se tiene acceso, con el fin de poder traducir algunos fragmentos”, ou seja, “favorece que los estudiantes entren en contacto con aspectos culturales enciclopédicos a partir de la lectura de textos informativos y literarios”.

De acordo com o mesmo autor (2010), no método natural, que surge no início do século XX, defende-se que o processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) é semelhante ao processo de aquisição da Língua Materna (LM), deste modo, privilegia-se o uso da L2 em todos os momentos de ensino, sobretudo na oralidade.

Neste método, a não ser em níveis mais elevados em que os temas de conversa permitam tratar alguns aspetos culturais, os conteúdos culturais não são abordados.

Nos anos 40 surgem os métodos de base estrutural, baseados na repetição e fixação de estruturas linguísticas. Neles, embora se introduzam alguns documentos autênticos que fornecem algumas informações culturais, a componente sociocultural ocupa um lugar muito marginal, dando-se um relevo especial à pronúncia.

Com a implementação do método de ensino audiolingual a comunicação oral passou a ter um papel mais relevante do que a linguagem escrita, privilegiando-se o uso correto da norma. Neste método, tal como no anterior, os conteúdos culturais ocupavam um lugar bastante secundário. Miquel (2004: 512) refere que nos manuais dos métodos tradicionais e estruturais os conteúdos culturais eram “una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que solo contribuían a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta” e resume, em três pontos, como era feito o seu tratamento: “visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar; total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente; absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales”. Segundo Miquel, língua e cultura apareciam como “dos elementos claramente dissociados, sin ningún tipo de interrelación”.

A partir dos anos 70, com a criação do Mercado Comum e do Conselho da Europa, aumenta a necessidade de desenvolver métodos alternativos de ensino das línguas. É neste contexto, com o advento da sociolinguística e com o desenvolvimento progressivo do enfoque comunicativo, que se começa a defender a ligação intrínseca entre língua e cultura, privilegiando-se o contexto e a situação em que a LE seria utilizada. Zanón (1989: 30) afirma que “el conocimiento lingüístico implica, además del trabajo sobre el lenguaje como sistema, la incorporación del aprendiz a situaciones sociales en las que prime el uso efectivo de la lengua”.

Assim, a partir dos anos 90, com o enfoque por tarefas, a preocupação com o ensino da cultura em sala de aula de LE aumentou bastante. Lessard-Clouston (1997) refere que foram vários os estudiosos, como Byram (1986; 1988; 1989; 1991; 1994) e Kramsch (1988; 1993; 1996), entre outros, que se debruçaram sobre a relação

intrínseca entre o ensino de línguas estrangeiras e as respetivas culturas. É a partir daqui que se começa, cada vez mais, a defender a ideia de que “aprender una lengua es también aprender su cultura” (López García, 2000: 54, citado por Santamaría, 2010: 126) e “a fomentar, claramente, la inclusión del componente sociocultural en la enseñanza de la lengua” (Santamaría, 2010: 126). Contudo, outros linguistas, como Smith (1996) ou Bada (2000), consideram ser possível ensinar uma língua estrangeira dissociada dos seus valores culturais.

Nós fazemos parte do grupo que acredita que o ensino/aprendizagem de uma língua é indissociável do contexto sociocultural em que a mesma se insere, daí que concordemos em absoluto com a afirmação de Arcaini (1991: 78-79), citado por Rodríguez (2004: 241): “lo studio di una lingua è inseparabile dal suo contesto di ‘cultura’, perché essa comprende e congloba tutta la realtà nella sua interezza inscindibile”.

Defendemos que, para comunicar de forma eficaz não é apenas necessário conhecer a língua, é também necessário compreender a sociedade e as normas sociais pelas quais os falantes nativos se regem. Vez, citado por Santamaría (2000: 25) defende que “Conocer la lengua no es suficiente, ya que el verdadero significado de muchos de nuestros actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos sociales”.

Deste modo, cremos que, antes de mais, é importante tentar definir o que se entende por cultura, especialmente no âmbito do ensino/aprendizagem das línguas.

### **1.1.1. O conceito de cultura: tentativas de definição**

O conceito de “cultura” é uma noção complexa e difícil de definir com exatidão uma vez que, ao longo dos tempos, tem sido usada em múltiplas aceções. Apesar de ser um tema largamente estudado, os estudiosos ainda não conseguiram chegar a uma definição consensual.

Etimologicamente, a palavra *cultura* provem do latim *cultura-ae*, que advém de *cultus* (cultivo, cultivado), o particípio passado do verbo *colere* (cultivar), e, na sua

origem, estava relacionada com a agricultura. No entanto, ao longo da história tem adquirido diferentes matizes.

De acordo com Cuche (1996: 19) a evolução da palavra cultura deu-se logo a partir do início do século XVI, quando esta adquire um sentido figurado passando a designar o desenvolvimento de uma faculdade, como, por exemplo, “cultura das artes”, “culturas das ciências”. Entretanto, segundo este autor (1996: 20-21), esse sentido foi pouco conhecido até o século XVIII, quando passou a figurar uma entrada no *Dicionário da Academia Francesa* (edição de 1718), refletindo a ideia iluminista de cultura como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”.

Só ao longo do século XIX, com o surgimento da etnografia e da sociologia, o conceito de *cultura* ganha fulgor. Assim, é Edward Tylor o primeiro que tenta dar uma definição científica: “Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, 1871: 1, citado por Cuche, 1996: 35). Nesta definição, para além de procurar conciliar cultura e civilização, Tylor centra-se no facto de a cultura não ser algo inato ou biológico, mas ser constituída por crenças e comportamentos que são adquiridos e aprendidos através da exposição à sociedade. Se, por um lado, nesta definição se enfatiza a noção de totalidade que caracteriza a cultura, por outro lado, refere-se ao que a compõe, aludindo aos conceitos fundamentais que a integram (a socialização, a arte, as crenças e a aprendizagem). Para nós, embora esta definição aborde alguns conceitos basilares, peca por ser demasiado redutora, na medida em que preconiza apenas a existência de uma única cultura. No entanto, é a partir da definição de Tylor que começam a surgir outras, umas que seguem a mesma linha de pensamento e outras que a contradizem.

Cuche (1996) refere que Franz Boas, embora se baseie na ideia de Tylor, sublinha o carácter particular de cada cultura, ou seja, que cada uma é o resultado de condicionantes naturais e históricas que faz com que essa cultura evolua de forma distinta de outra: “Cada cultura é dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este ‘espírito’ próprio a cada cultura influi sobre o

comportamento dos indivíduos.” (Cuche, 1996: 45). Para nós há aqui uma mudança de perspectiva uma vez que a cultura deixa de ser vista como algo comum a todas as sociedades.

Claude Lévi-Strauss, já com uma visível influência da Linguística, define cultura como “un conjunto de sistemas simbólicos, situando en primer lugar al lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, las ciencias, la religión (...)” (Lévi-Strauss, 1958: 52, citado por Guillén, 2004: 840). Para nós esta definição distingue-se pelo facto de colocar em posição de destaque a linguagem e os restantes acontecimentos da vida social pois é através da cultura que vão sendo criadas, ao longo do tempo, regras para o funcionamento da sociedade.

Rodríguez (2004: 242) apresenta-nos definições de dois autores em que a cultura aparece ou como sinónimo do ser humano, “el hombre mismo” (Coseriu, 1991), ou como elemento chave do próprio ser humano: “è forse nelle peculiarità culturali dei popoli - nelle loro bizzarrie - che si possono trovare alcune delle rivelazioni più istruttive su che significa essere genericamente umani” (Geertz, 1987: 84). Para nós, embora partilhemos a opinião de que a cultura é essencial para o desenvolvimento e compreensão do Homem, a humanidade não pode ser resumida apenas à cultura.

Após um percurso onde abordamos diferentes definições da noção de *cultura* e através da análise das mesmas, podemos verificar algumas semelhanças entre elas. No entanto, para o âmbito deste trabalho defendemos a definição proposta por Sánchez (2009: 308) que sintetiza a cultura como “el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo social determinados” que, de certa forma, resume a definição que foi emanada na 43.ª Conferência Internacional de Educação (Genebra, 14-19 de setembro de 1992): “[la cultura] (...) engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere solo a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria (...)” (Guillén, 2004: 841).

Para nós, estas definições salientam o facto de a cultura não ser algo estanque e estagnado, sendo apresentada como algo que está em constante mudança, algo “que se enriquece y desarrolla (...) por la creatividad” e por fazer a distinção entre tipos de cultura que aqui aparecem como “cultura culta” e “cultura popular” (Guillén, 2004: 841).

#### **1.1.1.1. Tipos de cultura**

Na definição de cultura que foi emanada na 43.<sup>a</sup> Conferência Internacional de Educação citada anteriormente, é feita a distinção entre “cultura culta” e “cultura popular” o que, para nós, corresponderia à distinção feita por Miquel e Sans (2004), já em 1992, entre três tipos de cultura: a *Cultura com maiúsculas*, a *Cultura a secas* (também conhecida como *cultura com minúsculas* e a *Kultura com k* (alternativa).

Assim, segundo estas autoras, a *Cultura com maiúsculas* corresponderia ao sentido mais tradicional de cultura, ou seja, aos saberes académicos como a literatura, a arte, a música, a história, etc.: “¿Pero usted no sabe...? Quién escribió *El Quijote*; la fecha de la batalla de las Navas; que Madrid es una Comunidad Autónoma; que Picasso pintó *El Guernica*” (Miquel e Sans, 2004: 4). De certa forma, esta seria a *cultura culta*, que apenas é dominada por um grupo de falantes, uma espécie de “dialecto cultural” em que os conhecimentos não são “siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos” (Miquel e Sans, 2004: 4-5).

Por sua vez, a ‘Kultura com k’, que também é considerada pelas autoras um “dialecto cultural” pois também não é partilhado por todos os falantes, refere-se ao conhecimento utilizado em determinados contextos ou sectores da população, com o calão: “Cómo conducirse en...: Vallekas, colega; Marbella, señora marquesa; En Las Ventas y olé” (Miquel e Sans, 2004: 4).

Finalmente, a ‘cultura a secas’ seriam os conhecimentos, atitudes e hábitos compartilhados por todos os indivíduos de uma mesma sociedade. Assim, para Miquel e Sans (2004: 4), este tipo de cultura “comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento



operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”.

No entanto, Miquel e Sans, embora façam a mencionada distinção, ressaltam que estes três tipos de cultura não são compartimentos estanques referindo que “en bastantes ocasiones, la “Cultura con mayúsculas” y la “Kultura con K” van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos” (2004: 5). Além do mais, consideram que a *cultura com minúsculas* é essencial no processo de aprendizagem de uma língua e defendem que “la mayor parte de los esfuerzos didácticos deben, en consecuencia, centrarse en ese cuerpo central, única posibilidad de que, cuando los estudiantes realicen incursiones a los extremos, logren captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar” (2004: 5). Noutro artigo, Miquel (2004: 516) compara a cultura com uma árvore, fazendo também a interligação entre os três tipos de cultura:

“Toda la cultura sería como un árbol. La parte central, la que conforma y constituye el árbol, por donde transcurre la savia que lo nutre, sería la cultura directamente relacionada con la lengua (antes llamada con minúscula), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En esa cultura esencial se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas”.

Para nós, e considerando o âmbito do ensino/aprendizagem de uma língua, é sobretudo na denominada *cultura com minúsculas* que nos devemos centrar pois o seu conhecimento ajuda o aluno a entender, interagir e comunicar eficazmente.

### **1.1.2. A componente sociocultural nos documentos orientadores para o ensino de Português e Espanhol**

Na sequência do que referimos no capítulo 1.1., se antes a cultura ocupava um papel secundário no processo de ensino/aprendizagem das línguas, ao longo dos

tempos foi adquirindo um papel preponderante. Para tal, muito ajudaram os contributos de Miquel e Sans, no caso do Espanhol, e a ideia de que a competência comunicativa engloba as competências gramatical, discursiva, sociológica, estratégica, entre outras: “Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga sólo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable” (Miquel e Sans, 2004: 3). Da mesma forma, a publicação, em 2001, do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) pelo Conselho da Europa, veio também valorizar a aquisição da competência sociocultural por parte dos estudantes de línguas.

Para o âmbito deste trabalho assumimos a definição proposta por Miquel (2004: 513) em que a competência sociocultural corresponde ao “conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”.

É com agrado que constatamos a crescente relevância que se tem vindo a conceder ao ensino da componente sociocultural. Enquanto docentes de línguas consideramos que trabalhar esta competência é uma forma de adquirir conhecimento e de enriquecimento pessoal, uma vez que faz com que o estudante amplie quer os seus conhecimentos, quer a sua própria visão do mundo.

Vejamos, no entanto, a forma como é encarada a componente sociocultural em três documentos distintos: o QECR, os *Programas de Português do Ensino Básico* (apenas o 3.º ciclo) e o *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo*.

### **1.1.2.1. A componente sociocultural no QECR**

Sendo um documento orientador, o QECR expõe, logo no início, o seu propósito:

“O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curricular, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua.” (QECR, 2001: 19).

Já neste excerto inicial, podemos verificar que é dada relevância ao contexto cultural de uma língua para que possa existir uma verdadeira comunicação e, ao longo do documento, continua a dar-se importância ao mesmo: “Deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afectivas, o aprender a aprender, etc.)” (2001: 27).

Quando o QECR refere as “competências do utilizador/aprendente”, ou seja, “aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender”, a relevância dada à cultura e à componente sociocultural torna-se ainda mais evidente visto que esta está incluída tanto nas competências gerais como nas comunicativas: “a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática.” (2001: 34), sendo que “as competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto” (QECR, 2001: 35). Para além disso, o documento refere ainda o “conhecimento sociocultural” que é definido como “o conhecimento da sociedade e da cultura da(s)

comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo” (2001: 148).

No caso das competências gerais, o QECR distingue vários tipos de conhecimentos, nomeadamente o “Conhecimento declarativo (saber)” onde se integram as competências “conhecimento do mundo”, “conhecimento sociocultural” e “consciência intercultural” (QECR, 2001: 147).

Relativamente ao “Conhecimento do mundo”, os aprendentes devem ter um “conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes” (QECR, 2001: 148).

No que diz respeito ao “Conhecimento do sociocultural”, é referido que “o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo» mas que é “suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos”. Assim, são elencados alguns dos “aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com” “a vida quotidiana”, “as condições de vida”, “as relações interpessoais”, “os valores, as crenças e as atitudes”, “a linguagem corporal”, “as convenções sociais” e “os comportamentos rituais” (QECR, 2001: 148-150).

Quanto à “Consciência intercultural”, pretende-se que o alunos, através do “conhecimento, [d]a consciência e [d]a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”” adquira “uma tomada de consciência intercultural” (QECR, 2011: 150).

No caso das competências comunicativas, o QECR divide-as em competência linguística, competência pragmática e competência sociolinguística. É nesta última que estão englobados todos os aspetos anteriormente referidos no “Conhecimento sociocultural” uma vez que é esta que “diz respeito ao conhecimento e às capacidades

exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QECR, 2001: 169). É no âmbito da competência sociolinguística que se tratam os assuntos “que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutra lugar: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques” (QECR, 2001: 169).

É com enorme satisfação que encontramos neste documento uma tão grande relevância atribuída à competência sociocultural, pois partilhamos a crença de que o seu desenvolvimento é fulcral no processo de ensino/aprendizagem das línguas.

#### **1.1.2.2. A componente sociocultural nos *Programas de Português do Ensino Básico* (3.º Ciclo)**

O Programa de Português do Ensino Básico é um documento relativamente atual, foi promulgado em 2009, e engloba os três ciclos do Ensino Básico. Para nós uma das suas mais-valias, face ao que estava anteriormente em vigor, é o facto deste se apresentar mais centrado no contexto de cada escola, permitindo uma maior adaptação à realidade de cada uma, possibilitando ao professor a adequação de técnicas e estratégias de implementação do mesmo. Para além disso, atendendo à lógica da organização por ciclo, que difere claramente dos documentos orientadores anteriormente em vigor, este Programa assenta no princípio da progressão, entre e interciclos. No entanto, nesta análise, teremos apenas em consideração a forma como é abordada a componente sociocultural no que se refere ao 3.º Ciclo.

Embora de um jeito um pouco camuflado, podemos encontrar na Introdução do documento a primeira referência às diferenças culturais uma vez que é mencionado que, tal como com as outras línguas, “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.” (Reis *et al.*, 2009: 6).

No entanto, é no primeiro capítulo que, após reforçar a ideia de que a aprendizagem de uma língua pode alterar a relação do aluno com o mundo e a sua forma de vê-lo, surge verdadeiramente a referência à cultura:

“a aprendizagem do Português encontra-se directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva. Entram nessa identidade colectiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar” (2009: 12).

Mais adiante, o Programa define as competências como “o conjunto de conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” e distingue-as em: competências gerais que englobam a competência de realização, a existencial, a de aprendizagem e o conhecimento declarativo; as competências linguístico-comunicativas, “que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo” (2009: 15); e as competências específicas que englobam compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua. Para nós, e embora não apareça de forma muito explícita, a componente sociocultural manifesta-se, sobretudo, nas competências linguístico-comunicativas.

Relativamente à “Organização Programática: 3.º Ciclo” é feita uma ressalva, quanto à etapa de desenvolvimento dos alunos, que nos parece interessante: “Pensar o ensino do português no 3.º ciclo pressupõe a compreensão da adolescência como um período associado a transformações nas dimensões cognitiva, física, afectivo-emocional e sociocultural” (2009: 112). O documento refere-se ainda aos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes face às várias competências específicas e afirma que estes devem fazer um uso reflexivo da linguagem, sabendo utilizá-la em todos os contextos e situações. Assim, de acordo com o Programa, devem ser dadas oportunidades aos discentes para utilizar a linguagem oral e escrita em “experiências de aprendizagem ou projectos (...) que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real e o desenvolvimento de uma educação cultural e literária” (2009: 113). Ou seja, é dada uma relevância ao aluno como elemento central do seu processo de aprendizagem no qual deve ter um papel ativo.

No capítulo 3. 2 são apresentados os resultados esperados para cada uma das competências específicas, pelo que, para cada uma delas, passamos a transcrever as que nos parecem ser representativas da componente sociocultural:

- Compreensão / expressão oral: “Interpretar criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não verbais utilizados”; “Tomar a palavra em contextos formais, seleccionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reacções dos interlocutores na construção do sentido” (2009: 115);

- Leitura: “Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos”; “Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspectos relevantes da linguagem literária”; “Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais” (2009: 116);

- Escrita: “Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento”; “Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado” (2009: 117);

- Conhecimento Explícito da Língua: “Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação”; “Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como a norma” (2009: 117).

No que se refere ao *Corpus* textual, e embora não seja uma referência direta à componente sociocultural, agrada-nos que a indicação dada para o conjunto de texto a utilizar em sala de aula não pertença apenas à *Cultura com maiúscula*, ou seja, o Programa prevê a utilização de uma “multiplicidade de variáveis dos ambientes textuais (escritos, orais, visuais e digitais) proporcionados aos alunos” de forma a que “os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências de contacto com os textos e se tornem sujeitos autónomos no e pelo acto de dizer, de ler ou de escrever, bem como na construção e partilha de uma cultura literária” (2009: 136).

Por fim, gostaríamos de destacar ainda a importância que é dada à língua enquanto “herança cultural e como prática que se vive em cada momento” e que por isso deve estar “presente na aula de Português e aprofunda[r]-se através da interacção com agentes e eventos culturais” (2009: 153). Temos noção de que nem todos os contextos educativos podem proporcionar as mesmas experiências aos alunos mas acreditamos que, sejam elas de tipo forem, podem e devem contribuir “para consolidar uma atitude de fruição e de apreciação da língua e das artes, desempenhando um importante papel no desenvolvimento da cultura de cada indivíduo e no favorecimento do diálogo que se pode estabelecer com a cultura do outro” (2009: 153).

### **1.1.2.3. A componente sociocultural no Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo**

O Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, ainda em vigor na atualidade, é anterior ao QECR pois foi homologado em 1991, daí que apresente algumas incongruências com que é proposto por este último.

No entanto, existem nele algumas referências à presença e à importância da cultura, a primeira das quais surge na introdução “(...) ao aprender uma língua não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade.” (Ministério da Educação, 1997: 5). É ainda na introdução que se faz referência à relação existente entre a aprendizagem da língua estrangeira e do próprio desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo:

“O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. [...] Simultaneamente, o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” (1997: 5).

Ao nível dos objetivos gerais, no que se refere à cultura, o Programa de Espanhol indica os seguintes: “Conhecer a diversidade linguística de Espanha e



valorizar a sua riqueza idiomática e cultural” e “Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola” (1997:7).

No que se refere aos conteúdos, o Programa subdivide-os em seis domínios, sendo que um deles é denominado “Aspectos socioculturais”. Nestes são elencados os “aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola”: “Eu e os outros: identificação e caracterização”; “O meio que se vive em Espanha: caracterização física de cidades e povoações; habitação; a qualidade de vida”; “Relações humanas: a família, o trabalho, o tempo livre”; “Referências geográficas e culturais dos países hispanos”; “Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, estabelecimentos públicos, etc.” (1997: 19-20).

Quanto às Atitudes, o Programa defende que o ensino destes conteúdos deve ser feito de forma a valorizar o conhecimento de línguas estrangeiras e a comunicação com pessoas de diferentes culturas, respeitando e dando valor às diferenças culturais (1997: 19-20). A nós, agrada-nos que as Atitudes preconizadas no Programa permitam aos alunos compreender novos contextos socioculturais que, por sua vez, contribuam para o enriquecimento pessoal e facilitem a comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Para além disso, é com bastante satisfação que, à semelhança do que sucede no QECR (2001: 148), o Programa de Espanhol também alerte para o facto de a presença de estereótipos poder dificultar a comunicação, referindo que os alunos devem ser capazes de “analisar criticamente os comportamentos socioculturais que implicam uma discriminação ou uma segregação” (1997: 20).

À semelhança do que ocorre no Programa de Português, também aqui é dado um papel de destaque ao aluno no seu próprio processo de ensino/aprendizagem uma vez que as propostas são centradas no aluno. A competência comunicativa surge como “uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – e que permitam que este construa o seu próprio saber. Este saber constrói-se através do desenvolvimento da competência comunicativa, integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita” (1997: 29). Assim, pretende-se que os alunos “construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o

fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência para estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes” (1997: 31).

## **1.2. Os audiovisuais como recurso didático**

Como afirma López Carrasco (2013: 96), “en los últimos años, junto con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los diferentes medios o recursos para el aprendizaje han evolucionado y se han desarrollado de manera importante”. Quanto à utilização das TIC nas escolas portuguesas, há alguns anos atrás eram várias as dificuldades apontadas para a sua não utilização. Paiva (2002: 52-53), baseando-se em Wild (1996), indica a seguintes:

- Falta de oportunidades para usar os computadores regularmente, criando uma continuidade pedagogicamente benéfica;
- O facto de muitos alunos de estratos socioeconómicos baixos não possuírem computador;
- Recursos informáticos escassos;
- Stress do professor;
- Falta de segurança e confiança para usar as TIC;
- Falta de conhecimento sobre o verdadeiro impacto do uso das TIC em contexto educativo
- Poucas experiências com TIC na formação de professores quer inicial quer durante a actividade.

Na nossa opinião, embora algumas desses entraves subsistam em algumas escolas a maioria foi ultrapassada e cremos que a utilização das TIC tem ganho alguma importância na prática pedagógica da generalidade das disciplinas. No que se refere ao ensino das línguas, o QECR (2001: 200-201) dá uma especial atenção a atividades relacionadas com as TIC como forma de facilitar a aprendizagem da respetiva língua.

Uma das TIC mais populares e utilizadas na atualidade é a Internet, tendo sido uma das principais responsáveis pela mudança radical no modo como se comunica com os outros e nas formas de aceder à informação e partilhá-la. Arrarte (2011: 22) destaca como principais vantagens (ou desvantagens de acordo com o uso que se der) da Internet o “acceso directo a la información” que se pode tornar em excesso de informação, o atuar não só “como fuente de información, sino que también como un poderoso canal de comunicación (...) [que] permite que el alumno utilice la red para practicar la lengua en las variadas situaciones, con los interlocutores más diversos y en situaciones de comunicación realmente significativa” e, por fim, o facto de possibilitar “el aprendizaje abierto y a distancia de lenguas (...) [para desarrollar] las destrezas comunicativas (la adquisición plena de la lengua como instrumento de comunicación)”.

Nos dias de hoje, com a Internet, é com uma enorme facilidade que podemos aceder a diversos materiais, como sons, imagens (animadas ou estáticas), texto, etc., e utilizá-los para as mais variadas atividades na sala de aula. Estamos convictos de que a afirmação de Arrarte (2011: 71) sobre os recursos em Língua Espanhola pode ser aplicada aos recursos disponíveis em qualquer outra língua:

“prácticamente todo cuanto se publica en Internet en español puede resultar de alguna utilidad al profesor de español como lengua extranjera, sea como material didáctico o como materia prima para preparar su propio material didáctico o como fuente de información para estar al día de cuanto acontece con la lengua española, su uso y su enseñanza o con la realidad del mundo hispanohablante”.

Alguns dos materiais que podemos encontrar com bastante facilidade na Internet correspondem também eles a outro dos usos das TIC: os recursos audiovisuais (filmes, curtas metragens, notícias, reportagens, programas televisivos, vídeos publicitários, etc.). Estes, não sendo uma invenção recente, tiveram a sua utilização facilitada primeiro pela televisão, depois pela popularização das cassetes de vídeo e dos DVD, e, mais recentemente, pela Internet. Assim, é inegável que estes recursos têm vindo a ganhar importância, quer pela sua riqueza didática, quer pela facilidade com que podem ser acedidos, quer pela sua presença em documentos estruturantes para o ensino, como o QECR.

Neste documento, a componente audiovisual surge como meio de transmissão de cultura, sendo propostas algumas atividades, entre as quais “escutar, ler, contar e escrever textos imaginativos (contos, canções, etc.) incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, etc.” (2001: 88-89) e especificadas as atividades de “recepção audiovisual”, nas quais “o utilizador recebe simultaneamente uma informação (input) auditiva e visual” (2001: 110), que pressupõem: compreender um texto lido em voz alta; ver televisão, um vídeo ou um filme com legendas; utilizar as novas tecnologias (multimédia, CD ROM, etc.). O documento apresenta ainda uma escala exemplificativa de níveis para “Ver televisão e filmes” que, na nossa perspetiva, pode ser aplicada a qualquer documento audiovisual:

	<b>VER TELEVISÃO E FILMES</b>
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas.
<b>B2</b>	É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, <i>talk shows</i> , peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.
<b>B1</b>	É capaz de entender grande parte de muitos programas de televisão sobre assuntos de interesse pessoal, como entrevistas, pequenas conferências e notícias, quando faladas de forma relativamente pausada e clara.  É capaz de seguir muitos filmes nos quais os efeitos visuais e a acção transmitam uma parte importante da história e sejam falados em linguagem clara e directa. É capaz de identificar o mais importante dos programas de TV sobre assuntos que lhe são familiares, quando se fala de modo relativamente pausado e claro.
<b>A2</b>	É capaz de identificar o mais importante dos noticiários de TV sobre acontecimentos, acidentes, etc., quando as imagens apoiam o que é dito.  É capaz de seguir mudanças de assunto nas notícias mais objectivas da TV e de formar uma ideia acerca do seu conteúdo principal.
<b>A1</b>	Não há descritores disponíveis.

**Tabela 1 - QEQR (2001: 110) Escala para “Ver Televisão e Filmes”**

Podemos, no entanto, fazer uma distinção entre os recursos audiovisuais, ou outros que encontramos na Internet, que foram produzidos com um propósito didático, ou seja, com o intuito de serem utilizados em contexto de sala de aula, dos que não foram. Estes últimos são denominados de materiais autênticos. Álvarez (2009:

22), citando García Arreza *et al.* (1994), refere que “las muestras del lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados [sic] de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados [sic] para mostrar el uso de un punto gramatical concreto”. Ao nível dos audiovisuais, alguns exemplos de materiais autênticos são: filmes (curtas ou longas metragens), documentários, entrevistas, vídeos publicitários, programas de televisão, notícias, etc.

Para nós, o uso de documentos autênticos pode ser muito positivo para os alunos pois fornece-lhes um *input* da língua, proporcionando-lhes trabalhar com mostras de língua reais de contexto social real e isso, sem dúvida, fá-los-á estar mais motivados e confiantes. Álvarez, citando Gower *et al.* (1995) refere algumas das razões para a introdução de materiais autênticos na sala de aula: “son motivantes, son ricos en contenidos culturales, nos muestran la realidad de los países en donde se habla la lengua en cuestión, el estilo de vida de las personas que la hablan, sus formas de vestir, sus gestos y esto permite que el alumno se involucre más con el idioma” (2009: 23).

Existem, no entanto, vários tipos de materiais audiovisuais que podem ser utilizados em contexto de sala de aula. Mecías e Rodríguez (2009: 5) propõem uma classificação dos tipos de materiais audiovisuais que acreditam ser mais benéficos para serem utilizados num contexto de ensino/aprendizagem:

- Curtas-metragens – são filmes breves com uma estrutura simples o que possibilita que sejam utilizados para um grande leque de atividades, por exemplo de antecipação, de organização da ação, de redação de guiões, entre outras;

- Publicidades – a publicidade transmite fielmente o grupo social, as características e os comportamentos linguísticos de uma comunidade. Assim, na nossa ótica são um excelente recurso para trabalhar as várias competências;

- Programas de televisão – embora existam diversos tipos de programas televisivos, as autoras referem-se sobretudo ao uso das entrevistas como forma de trabalhar um tema abordado em aula. Para nós, desde que se adeque ao objetivo

pretendido e ao grupo de alunos, qualquer tipo de programa televisivo pode ser utilizado em sala de aula (notícias, reportagens, programas de entretenimento, etc.);

- Vídeos *caseiros* (realizados pelo professor ou pelos alunos) – a elaboração de vídeos “caseiros” pode ser muito gratificante, já que estes permitem colocar o aprendente no centro da sua aprendizagem, enquanto protagonista direto. Obviamente, este tipo de atividades implica que o professor providencie um guião que sirva de base para o trabalho dos alunos.

A esta lista poderíamos acrescentar outros recursos audiovisuais, no entanto não é nosso intuito fazer uma listagem exaustiva. Defendemos que podemos e devemos levar para a sala de aula qualquer tipo de material audiovisual desde que o exploremos com atividades adequadas ao(s) objetivo(s) pretendido(s) e ao nível dos alunos.

Na nossa perspetiva, e baseando-nos também em Mecías e Rodríguez (2009: 3), o uso de recursos audiovisuais apresenta inúmeras vantagens das quais destacamos a motivação para os alunos, pois para além de ser uma realidade mais próxima dos alunos, permite-lhes quebrar com as aulas mais tradicionais; a dinâmica de sala de aula porque é uma ótima oportunidade para dinamizar e promover a participação oral e a troca de ideias; a possibilidade de trabalhar vários conteúdos em simultâneo ou separadamente; a oportunidade de levar *a vida real* à sala de aula, visto que, mesmo que seja uma *vida real* ficcionada, é uma representação da vida quotidiana; e a facilidade com que podemos aceder a estes materiais.

No entanto, sabemos que também existem algumas desvantagens relacionadas sobretudo com o uso das TIC, como o receio dos docentes em utilizá-las ou falhas nos equipamentos/recursos. Não obstante, quer a partir da nossa experiência quer a partir do estudo apresentado por Peralta e Costa (2007), estamos convencidos de que cada vez mais os docentes se sentem confiantes com as TIC. No que concerne ao equipamento, temos noção de que por vezes existem algumas falhas, por exemplo falta de eletricidade ou de Internet, ou mesmo avaria em algum equipamento, pelo que devemos ter sempre algum plano alternativo preparado para um eventual problema.

Apesar disso, julgamos que a utilização dos recursos audiovisuais contribui, sem dúvida, para um maior enriquecimento das aulas, e estamos convictos de que as vantagens do seu uso superam as desvantagens. Assim, defendemos que se ponha em prática uma aprendizagem interativa das línguas, utilizando os recursos audiovisuais, mas tendo a consciência de que os alunos são os principais agentes do processo de aprendizagem e, portanto, que devem ser encorajados a participar e a interagir ativamente na sala de aula. Utilizados adequadamente, os recursos audiovisuais apresentam potencialidades que podem contribuir para uma melhor aprendizagem das línguas e para dotar os alunos de uma visão crítica que lhes permita avaliar e gerir a informação que lhes chega através desses recursos.

### **1.2.1. Os vídeos publicitários na aula de línguas**

Um dos recursos audiovisuais que consideramos que pode ser uma ferramenta muito útil na sala de aula é o vídeo. Mendoza (2004: 1) defende a exploração na sala de aula de vídeos que contenham falantes nativos de uma língua uma vez que estes vídeos “can bring the real world into the classroom”. Para além disso, destaca como vantagens da sua utilização na sala de aula o facto de serem motivadores para os alunos, de mostrarem comportamentos e características paralinguísticas (gestos, postura, contacto visual, proximidade, expressões faciais, linguagem corporal, etc.), de apresentarem “the culture behind language” e de poderem ser utilizados em muitas atividades comunicativas como leitura, escrita, audição e fala.

No entanto, para que a utilização do vídeo, como de qualquer outro recurso, seja eficaz, são necessários alguns cuidados, nomeadamente planificar essa etapa do processo de ensino/aprendizagem, formulando os objetivos que se pretendem atingir e ordená-los numa sequência lógica; selecionar o vídeo a utilizar, tendo em conta os objetivos e as características do grupo a que se destina; preparar as atividades a desenvolver com os alunos e, por fim, testar todos os recursos e materiais a utilizar.

Obviamente, os vídeos podem ser utilizados em contexto de sala de aula com diversas finalidades. Morán (1995: 30-31) elenca algumas propostas das quais destacamos:

- como “sensibilização” (preferimos a expressão motivação), ou seja, o vídeo pode servir para introduzir um novo tema, “para despertar a curiosidade” e “isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundarem o assunto do vídeo” e da temática;

- como “ilustração” pois pode ajudar “a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos”, a trazer “para a sala de aula realidades distantes dos alunos”;

- como “simulação” funcionando como “uma ilustração mais sofisticada” em que se podem simular experiências “perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos”, por exemplo;

- como “conteúdo de ensino” em que se mostra um “determinado assunto, de forma direta [quando a interpretação é orientada] ou indireta [quando permite várias abordagens]”;

- como “produção”, sendo que pode ser “como documentação” (“registo de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos”), “como intervenção” (em que se faz a modificação de um determinado material audiovisual) ou como “expressão” (em que são os próprios alunos a produzirem o vídeo sobre a temática abordada).

Relativamente a técnicas e atividades, também podemos enumerar algumas que julgamos serem úteis e, dependendo do grupo com que se esteja a trabalhar, exequíveis:

Técnicas	Atividades
Visionamento sem som – os alunos assistem ao vídeo apenas com a imagem	Descrever o que se vê; Referir o que ocorre; Imaginar o que se está a dizer.
Audição sem imagem – os alunos	Descrever as pessoas através da voz e



apenas ouvem sem visualizarem o vídeo	comparar com os colegas; Praticar vocabulário; Descrever o lugar, a situação, o número de pessoas,...; Comparar a partir dos dados obtidos.
Plano congelado – o professor pára o vídeo num determinado ponto	Introduzir e repetir estruturas gramaticais; Expressar o que as personagens sentem/pensam; Expressar os próprios sentimentos; Descrever reações.
Trabalho a pares ou em grupo	Inventar diálogos em novas situações; Completar transcrições do vídeo (com ou sem a sua visualização).
Predição – os alunos têm que imaginar a história a partir do que viram e ouviram até ao momento	Imaginar o que irá ocorrer no futuro imediato.
Predição inversa – os alunos assistem apenas ao final do vídeo e têm que imaginar a história	Imaginar os acontecimentos que levaram àquele desfecho.
Visualização e audição de todo o vídeo	Narrar metade do que ocorreu no vídeo e ouvir a narração do colega; Fazer um resumo do vídeo;
Estudo de comportamento	Examinar as diferenças com outra cultura ou país.
Comparação de cultura	Encontrar diferenças entre ambas culturas; Debates

**Tabela 2 - Quadro de técnicas e atividades a utilizar com vídeos (adaptado de Tomalin, 1992: 51)**

De acordo com vários autores, nomeadamente Cassany *et al.* (1994: 112) e Casañ (2009: 38), ao planificar uma atividade com vídeos, neste caso os vídeos

publicitários, devem ser tidos em consideração três momentos fundamentais: a pré-visualização, a visualização e a pós-visualização.

Assim, na fase de pré-visualização, o docente deve proporcionar aos alunos uma atividade que os leve a focar a atenção no(s) aspecto(s) pretendido(s) e a familiarizar-se com o conteúdo. Poderão ser atividades de motivação, de conhecimento do tema, de trabalho com o léxico, de avanço de hipóteses sobre o conteúdo, etc., e podem surgir sob a forma de exercícios de escolha múltipla, de verdadeiro ou falso, de ordenamento de sequências, etc. Após esta fase, o professor deverá explicar de forma clara qual a atividade que os alunos deverão realizar e qual o objetivo pretendido.

Na fase de visualização, deve ser feita uma abordagem mais intensa do vídeo que envolva uma maior compreensão do vídeo. Nesta etapa, deve-se ter especial atenção à necessidade de repetição do vídeo ou de pará-lo em pontos fulcrais. Partindo de experiências prévias, julgamos que o ideal seriam três repetições sendo que inicialmente seria feita uma visualização sem nenhuma tarefa, uma segunda visualização centrada na compreensão de pontos fundamentais do vídeo e por fim uma terceira visualização em que o vídeo seria realmente trabalhado.

Por fim, a fase da pós-visualização iniciar-se-ia com uma avaliação da atividade, seguida de atividades de consolidação ou expansão a partir do conteúdo (semântico, pragmático, léxico, visual, entre outros) do vídeo.

Embora esta planificação em três momentos possa ser utilizada com os vários tipos de vídeos existentes em contexto de sala de aula, interessa-nos explorar especificamente os vídeos publicitários, pois todos os dias estamos expostos a eles. Como sintetiza a célebre frase de Robert Guerin, citado por Díaz (2010), “el aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad”, os anúncios publicitários são quase como um elemento natural que surge em todos os âmbitos da nossa vida.

Tendo em conta que os anúncios publicitários têm como finalidade a transmissão de mensagens que incitem ao consumo, estes devem respeitar alguns critérios conhecidos sob a sigla AIDMA: despertar a Atenção, criar Interesse, estimular

o Desejo, permitir a Memorização e provocar a Ação. Desta forma, as suas características fazem com que sejam excelentes recursos para utilizar em sala de aula.

Pinilla (1998: 351-352) enumera algumas das vantagens em utilizar anúncios publicitários numa aula de línguas referindo que estes fornecem um contexto real de integração de elementos socioculturais e linguísticos que, para além do conhecimento linguístico do aluno, envolve também o seu conhecimento do mundo o que faz com que seja um fator de motivação e interesse. Para além disso, o facto de os alunos estarem habituados a este tipo de material na sua língua torna-os conscientes da sua própria cultura e ajuda-os a serem mais sensíveis à cultura da língua-meta.

Ruiz (2003: 1005), baseando-se nas palavras de Ferraz (1995: 22-25), acrescenta outra característica dos vídeos publicitários referindo que estes “no sólo dan vida a mensajes que el receptor descodifica en un mismo acto comunicativo sino que además establecen entre ellos variadas relaciones” e exercem diversas funções: a função de intriga (com textos truncados para chamar a atenção do recetor), a função identificadora (o texto fornece o nome da marca do produto), a função focalizadora (o texto indica qual o significado das imagens polissémicas), a função complementária (o texto contém significados denotativos e conotativos que não estão presentes na imagem) e a função de transgressão do código esperado (el texto aparece noutra língua).

Na nossa perspetiva, de todas as vantagens apresentadas, destacamos três: serem motivantes e prenderem a atenção dos nossos alunos, enquadrarem as aulas num contexto real e atual e, por fim, poderem ser utilizados para trabalhar diversos aspetos e competências. Ao nível das competências consideramos que a partir de um anúncio é possível trabalhá-las todas. Relativamente a outros aspetos, podemos optar por trabalhar elementos linguísticos (por exemplo os registos de língua ou os recursos expressivos utilizados); icónicos, sociais, entre outros. Contudo, não podemos deixar de referir que o trabalho com anúncios publicitários implica um grande esforço da parte do professor uma vez que o prazo de validade deste tipo de material é muito reduzido, pois é frequente deixarem de estar presentes no dia a dia ou de serem temas da atualidade (Albuje, 2014: 16), pelo que é necessário estar sempre a atualizar e renovar os materiais.

Tendo em conta o objetivo, os anúncios publicitários podem ser classificados em dois tipos: comercial e institucional. A publicidade comercial tem como objetivo persuadir o espectador a adquirir um determinado bem ou serviço, em contrapartida, a publicidade institucional não pretende atingir lucros, pretende veicular uma mensagem, normalmente associada a questões sociais, culturais, cívicas, etc. Assim, qualquer que seja o tipo, os “vídeos son de una riqueza inconmensurable. La publicidad transmite fielmente el grupo social, las características y los comportamientos lingüísticos de una comunidad. También debemos saber elegirlos porque corremos el riesgo de que los estudiantes no puedan interpretarlos, ya sea porque no compartan ciertos contenidos culturales o porque no puedan interpretar sus dobles sentidos” (Mecías e Rodríguez, 2009: 5), pelo que estamos convictos de que podemos usar ambas as tipologias de anúncios publicitários nas aulas de línguas quer para trabalhar competências específicas das línguas, quer para trabalhar competências transversais.

Ao longo da nossa experiência como docentes de Português, entre outras atividades, utilizámos a publicidade como forma de educar os nossos alunos enquanto recetores e consumidores. Através da exploração de vídeos publicitários pudemos trabalhar as várias competências inerentes à publicidade que são específicos das línguas, mas também os mecanismos críticos necessários para interpretar a linguagem audiovisual e para decodificar a informação e manipulação presente nas mensagens publicitárias, conforme é sugerido no Programa de Português: “No sentido de preparar os alunos para o trabalho com textos mais complexos, de carácter argumentativo, importa que se trabalhe também em torno de artigos de opinião e de mensagens publicitárias. Trata-se sobretudo de analisar as finalidades da argumentação, de distinguir pontos de vista e argumentos e de estimular a tomada de posição pessoal em situações de interacção” (Reis *et al.*, 2009: 143).

Assim, a partir da visualização de alguns anúncios, os alunos puderam encontrar várias características comuns (mecanismos semióticos, gráficos e linguísticos) e “identificar e caracterizar [esta] tipologia textual” (Reis *et al.*, 2009: 123). Após essa fase, foram trabalhados alguns textos sobre as estratégias publicitárias e de persuasão mais comuns, sobre o impacto da publicidade nos consumidores e sobre os

possíveis mecanismos de defesa dos consumidores, nomeadamente as associações de defesa dos consumidores.

Por fim, foram propostos aos alunos dois trabalhos distintos em articulação com outras disciplinas. Juntamente com a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação foi-lhes pedido que, em pequeno grupo, criassem novos anúncios publicitários em formato vídeo. Em articulação com a área não disciplinar de Formação Cívica, foi solicitado aos alunos que criassem cartazes, para posterior afixação, sobre os efeitos perniciosos da publicidade.

Na nossa opinião, esta sequência de trabalho com os vídeos publicitários foi bastante motivadora e interessante para os alunos pois, para além de dotá-los de conhecimentos sobre a tipologia textual, permitiu-lhes expressar a sua criatividade e, principalmente, dar-lhes estratégias para desenvolverem a sua atitude crítica perante a sociedade que os rodeia.

Tendo em conta tudo o que já referimos anteriormente, consideramos que a utilização dos vídeos publicitários em contexto de sala de aula é um estímulo para a aprendizagem desde que cumpra os requisitos necessários, isto é, seja adequado ao tema, ao nível de língua dos alunos e aos objetivos planeados e, para além disso, esteja acompanhado de atividades bem estruturadas.

## **2. A Escola Secundária António Inácio da Cruz: breve contextualização do meio geográfico e socioeconómico**

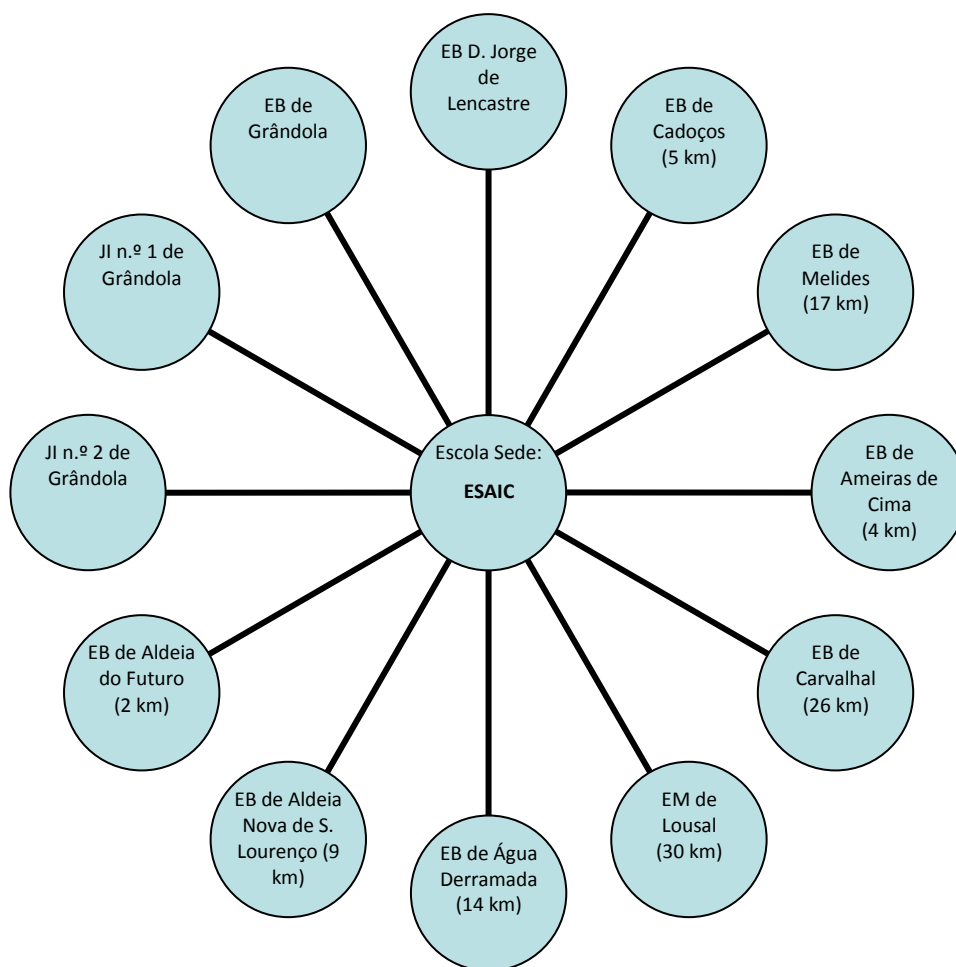
A Escola Secundária de António Inácio da Cruz (ESAIC), inaugurada em 1964, fica situada na vila e sede do concelho de Grândola, um concelho integrado no Alentejo Litoral, com cerca de 15 000 habitantes, distribuídos por cinco freguesias, e uma densidade populacional de 17,3 habitantes / km<sup>2</sup>.

O concelho de Grândola apresenta uma população envelhecida com 201 idosos (mais de 64 anos) por cada 100 jovens até aos 14 anos e uma das mais baixas taxas de atividade do Alentejo Litoral (42%), dos quais 63% trabalha no sector terciário, 24% no sector secundário e 13% no sector primário. A taxa de desemprego no concelho era, em 2013, de 11,1%.

De acordo com os Censos de 2011, o nível de escolarização da população do concelho era relativamente baixo, sendo que 12,5% da população não dispunha de qualquer grau de ensino, 31% dispunha do 1.º ciclo do Ensino Básico, 11% do 2.º ciclo do Ensino Básico, 15% do 3.º ciclo do Ensino Básico, 16% do Ensino Secundário e 9% do Ensino Superior.

Decidimos apresentar estes dados porque este contexto social e económico onde se insere a ESAIC influencia diretamente as aspirações e expectativas escolares dos nossos alunos.

Relativamente à rede escolar existente no concelho, em janeiro de 2013 foi criado o Agrupamento de Escolas de Grândola, com sede na ESAIC, que agrupou todas as escolas e jardins-de-infância do concelho, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, constituindo, face à sua dimensão, um mega agrupamento frequentado por cerca de 1800 alunos, distribuídos pelos seguintes estabelecimentos:



**Ilustração 1- Composição do Agrupamento de Escolas de Grândola (Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro)**

Apesar disso, para o âmbito deste trabalho, apenas iremos considerar a ESAIC uma vez que foi nesta escola que centrámos a nossa ação.

## **2. 1. Caracterização geral da ESAIC**

A ESAIC é constituída por um único edifício que dispõe de ginásio, de gabinetes de trabalho, de uma área administrativa, de oficinas, de laboratórios, de anfiteatro, de salas de aulas, de bufete, de espaço de convívio, de biblioteca e de um polidesportivo descoberto.

Julgamos ser importante referir que esta é uma escola que, devido aos seus cinquenta anos, necessita de uma intervenção urgente e profunda que se encontra em projeto no âmbito da requalificação do parque escolar. Para além disso, dada a ausência de refeitório, os alunos têm de utilizar o refeitório da Escola Básica D. Jorge de Lencastre. Relativamente às salas de aulas temos ainda de referir que embora todas possuam computador, muitas não dispõem nem de Internet nem de projetor de vídeo, tendo este de ser requisitado previamente e levado no início da aula.

A oferta educativa da ESAIC abrange o 3.º Ciclo, o Ensino Secundário Regular, os Cursos Profissionais de nível Secundário e o Centro para a Qualificação e Ensino Profissional que entrou em funcionamento no ano civil de 2014. Assim sendo, a população escolar neste ano letivo foi de 345 alunos, distribuídos da seguinte forma: 125 no 3.º Ciclo do Ensino Básico, 180 no Ensino Secundário Regular e 40 nos Cursos Profissionais.

Quanto à Ação Social Escolar, 31% dos discentes beneficiaram desta modalidade de apoio específico. No tocante às TIC, 50 % dos alunos possuem computador com ligação à Internet.

## **2. 2. Descrição das turmas da Prática de Ensino Supervisionada**

No início da PES a professora orientadora propôs o acompanhamento e observação a três turmas (7.ºA, 8.ºA e 9.ºB). No final desse período, por proposta da professora orientadora, acordámos seguir a PES apenas com o 7.ºA e 8.ºA.

Para fazermos a caracterização das turmas tivemos como base os dados fornecidos pelos docentes da turma e outros recolhidos através de um questionário aplicado no início do ano letivo pela Diretora de Turma. Este questionário solicitava dados biográficos, dados do encarregado de educação e informações sobre a composição do agregado familiar, e formulava questões gerais relativamente às disciplinas, ao estudo e aulas, à ocupação de tempos livres e à forma como cada um se via a si mesmo.



### **2.2.1. A turma de 7.º ano**

Esta turma era constituída por 19 alunos, onze rapazes e oito raparigas, cujas idades oscilavam entre os 11 e os 17 anos, sendo a média de idade 12 anos. A turma integrava um aluno com Necessidades de Educativas Especiais<sup>1</sup> que necessitava de um apoio mais individualizado para uma melhor compreensão dos conteúdos e realização das tarefas.

Uma vez que, com exceção de três alunos repetentes e de outro que foi integrado no decorrer do primeiro período, o grupo turma era o mesmo no ano transato, havia uma grande coesão entre todos pois mesmo os que foram inseridos na turma não encontraram dificuldades de integração. Assim, apesar de ser o primeiro ano que a maioria do grupo frequentava a ESAIC, todos estavam perfeitamente integrados na comunidade educativa.

Todos os alunos residiam em Grândola ou na periferia da vila, com os pais (embora houvesse três casos de famílias monoparentais por divórcio) e irmãos. Tratava-se de uma turma bastante heterogénea do ponto de vista cultural e socioeconómico, sendo que as habilitações dos pais variavam entre o 1.º ciclo e o ensino universitário.

A nível escolar, a maioria dos alunos afirmou que as disciplinas preferidas eram Educação Física (34%), História e Geografia de Portugal (24%), Matemática (24%) e Ciências Naturais (18%), enquanto as disciplinas às quais tinham mais dificuldades eram Matemática (56%), Inglês (25%) e Português (19%).

Alguns dos problemas do grupo diagnosticados pelos docentes do Conselho de Turma estavam relacionados com alguma falta de hábitos e métodos de trabalho adequados, falta de concentração e participação desorganizada. No que se referia especificamente às línguas, os docentes apontavam como principais dificuldades a aplicação de conhecimentos gramaticais, a fraca interação em línguas estrangeiras e algumas dificuldades na expressão escrita e oral.

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei 3/2008.

Ainda assim, com base nas observações que fizemos, consideramos que, na disciplina de Espanhol, a maioria dos discentes tinha um comportamento bom e manifestava interesse pelas atividades propostas, sendo que a maioria dos alunos era bastante participativa, empenhada, motivada e interessada pela disciplina.

### **2.2.2. A turma de 8.º ano**

Esta turma era composta por 22 alunos, dos quais nove eram rapazes e onze eram raparigas, cujas idades oscilavam entre os 12 e os 15 anos, sendo a média de idade 13 anos. A turma integrava uma aluna com Necessidades de Educativas Especiais<sup>2</sup> que necessitava de um apoio mais individualizado para uma melhor compreensão dos conteúdos e realização das tarefas. Uma vez que, com exceção de três alunos repetentes e de dois alunos que foram integrados no decorrer do ano letivo, o grupo turma era o mesmo no ano transato, havia uma grande coesão entre a maioria dos alunos pois mesmo os alunos que foram inseridos na turma, não encontraram dificuldades de integração.

A grande maioria dos alunos residia em Grândola ou na periferia da vila, com os pais (embora houvesse alguns casos de famílias monoparentais por divórcio ou falecimento de um dos pais) e irmãos. Tratava-se de uma turma bastante heterogénea do ponto de vista cultural e socioeconómico, sendo que as habilitações dos pais variavam entre o 1.º ciclo e o ensino universitário.

A nível escolar, a maioria dos alunos afirmou que as disciplinas preferidas são as de Inglês (28%), História (20%), TIC (20%), Educação Plástica (16%) e Educação Física (16%), enquanto as disciplinas às quais tinham mais dificuldades eram as de Matemática (60%) e Português (40%).

Alguns dos problemas do grupo diagnosticados pelos docentes do Conselho de Turma estavam relacionados com alguma falta de hábitos e métodos de trabalho, com falta de autonomia, falta de concentração e, por vezes, postura incorreta na sala de

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei 3/2008.

aula. No que se referia especificamente às línguas, os docentes apontavam ainda algumas dificuldades na aplicação de conhecimentos gramaticais, uma fraca interação em línguas estrangeiras e algumas dificuldades na expressão escrita e oral (organização do discurso, articulação de ideias, sintaxe e pontuação).

Ainda assim, com base nas observações que fizemos, consideramos que, na disciplina de Espanhol, a maioria dos discentes tinha um comportamento bom e manifestava interesse pelas atividades propostas, sendo que havia um grupo de alunos que era bastante participativo, empenhado, motivado e interessado pela disciplina.

### **3. Prática de Ensino Supervisionada**

Uma grande parte do tempo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi dedicado à observação do trabalho realizado pela Professora Cooperante, Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Gonçalves, em turmas de 7.<sup>o</sup>, 8.<sup>o</sup> e 9.<sup>o</sup> anos, sendo que após o 1.<sup>o</sup> período, passámos a trabalhar apenas com as turmas de 7.<sup>o</sup> e 8.<sup>o</sup> anos. No nosso ponto de vista, esta componente assume um papel extremamente relevante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos novos profissionais educativos. Assim, foi com esta consciência que iniciámos a PES e foi com base nela que tentámos pautar a nossa observação relativa à atuação da Professora Cooperante. Desta forma, ao longo das observações detivemos a nossa atenção, sobretudo, em aspetos relativos ao trabalho letivo, à gestão da sala de aula e ao envolvimento e participação dos alunos.

No primeiro período agimos somente como elemento de observação, sendo que a nossa presença foi, inicialmente, alvo de curiosidade por parte dos alunos. No entanto, com o passar do tempo, a abertura e aceitação por parte destes foi-se evidenciando, dando origem a uma boa relação que ajudou à criação de um bom ambiente. Consideramos que a observação de aulas feita durante este tempo foi bastante proveitosa, na medida em que foi possível ficar a conhecer um pouco os alunos e as suas características, diagnosticar algumas dificuldades e limitações e, principalmente, estabelecer uma boa relação pedagógica com eles.

Ao planificar as Unidades Didáticas e os respetivos Planos de aula, procurámos que estes estivessem organizados com rigor e coerência, de forma a conseguir articular harmoniosamente os aspetos neles envolvidos. Tivemos sempre a preocupação em apresentá-los antecipadamente à professora orientadora para que pudesse fornecer feedback atempado sobre os mesmos.

No que se refere às aulas que lecionámos, pretendemos apresentar os conteúdos e atividades de uma forma motivadora, visando sempre uma melhor compreensão por parte dos alunos. Cremos que interagimos com eles, apoiámos-los, incentivámos-los e fomentámos a sua motivação e interesse, o que conduziu à criação de um ambiente de trabalho dinâmico, em que estes estavam envolvidos na sua

aprendizagem. Tentámos que houvesse clareza no nosso discurso, para que todos acompanhassem e conseguissem fazer a aquisição de conhecimentos pretendida, esclarecemos as dúvidas que iam surgindo e tentámos promover a participação de todos os discentes no decorrer da aula.

Assim, ao longo de toda a PES, adotámos uma atitude de cooperação e, sobretudo ao iniciar as aulas planificadas e lecionadas por nós, assumimos uma atitude de recetividade relativamente a críticas e sugestões da Professora Cooperante. Não obstante, os momentos de reflexão, quer após as aulas lecionadas quer após as reuniões com a Professora Cooperante, eram uma constante. Essa reflexão recaiu sobre o trabalho desenvolvido, mas também sobre o trabalho a desenvolver e foram várias as vezes que reformulámos as estratégias pensadas, tendo em conta as características, a predisposição e a motivação dos alunos.

No decorrer da PES propusemos e dinamizámos diversas atividades do Plano Anual de Atividades do Grupo Disciplinar de Espanhol, tendo participado nas seguintes: comemoração do Dia da Hispanidade, das festividades Natalícias e do Dia de Reis, do Carnaval, da Semana Santa, do Dia Mundial do Livro, entre outras. Para além disso, organizámos com a Professora Cooperante uma visita de estudo com as turmas do 8.º ano para assistir à peça de teatro “D. Quixote” e outra, destinada aos alunos do 11.º ano, a Madrid que, por motivos alheios a nós, não se realizou.

Na nossa opinião, a PES foi uma experiência deveras enriquecedora para a nossa formação como docente. O acompanhamento das turmas, as metodologias e materiais didáticos utilizados, as estratégias adotadas e o acompanhamento da Professora Cooperante, foram fatores fundamentais para a aquisição de uma nova experiência e de outras perspetivas.

### **3. 1. Descrição de algumas atividades**

Aquando do início da PES, enquanto ainda tínhamos apenas um esboço do que seria a linha de ação orientadora das nossas atividades, decidimos elaborar e aplicar um inquérito às turmas com as quais iríamos trabalhar para que pudessemos ter dados

mais explícitos sobre os métodos de trabalho dos alunos, os motivos da escolha da disciplina de Espanhol e competências que mais lhes agradavam e ainda algumas questões de opinião sobre o uso de materiais audiovisuais (Anexo I).

Da análise dos resultados obtidos pudemos verificar que a maioria dos alunos assinalou como motivos para estudar Espanhol o gosto pelas línguas (44% e 40%), a crença de que a aprendizagem da Língua Espanhola era mais fácil (22% e 30%) e o interesse pela cultura espanhola (19% e 14%) como se pode verificar no Gráfico 1 do Anexo II. Já no que se refere às competências que cada aluno considerava mais importantes no estudo da Língua Espanhola podemos verificar que estas podem ser ordenadas da seguinte forma: Falar/Dialogar, Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Escrita e, por fim, Gramática (Gráfico 2 – Anexo II). Relativamente à importância da aprendizagem da cultura dos países hispânicos, a maioria dos alunos considera que esta é muito importante (26% e 27%) ou importante (63% e 55%) – (Gráfico 3, Anexo II).

No atinente à forma de trabalho de que mais gostam, na sua maioria os alunos referiram que preferiam trabalhar em grupos ou pares e a forma em que menos gostavam de trabalhar era individualmente (Gráfico 4, Anexo II). Quanto aos métodos ou instrumentos de aprendizagem de que mais gosta, podemos verificar que a maioria dos alunos elegeu os filmes/materiais audiovisuais, seguido dos jogos e música (Gráfico 5, Anexo II). Não nos surpreende que os métodos que os alunos referem gostar menos sejam os que estão relacionados com um ensino mais tradicional, ou seja o estudo e memorização de gramática e as aulas expositivas (ouvir o professor).

No que se refere à utilização de materiais audiovisuais na escola, não houve unanimidade pois embora a maioria tenha afirmado que o seu uso é habitual, houve um grande número de alunos que o negou (Gráfico 6, Anexo II) Essa ideia é, de certa forma, corroborada pelas opiniões que alguns alunos manifestaram nas quais declaravam que deviam ser utilizados mais vezes. Relativamente à utilidade do uso de materiais audiovisuais nas aulas de língua estrangeira, à exceção de um aluno, todos os outros consideraram que este tipo de material era vantajoso pois permitia “ouvir falantes nativos” (5 alunos), “aprender mais” (4 alunos), “perceber melhor a língua” (6 alunos), “compreender melhor os conteúdos” (6 alunos), “aprender coisas novas” (4

alunos) e, para além disso, era “motivador e interessante” (3 alunos) – (Gráfico 7, Anexo II). Por fim, à questão sobre as competências que os materiais audiovisuais ajudam a desenvolver apenas responderam 51% dos alunos. Destes, a maioria destacou a compreensão oral, a expressão oral e a gramática (Gráfico 8, Anexo II).

A partir dos dados obtidos, quer através dos inquéritos quer através das aulas a que assistimos, preparámos a nossa linha de ação, delineando atividades e estratégias que viríamos a aplicar no decorrer da PES. Assim, partindo das nossas premissas, tentámos desenvolver atividades nas quais a componente sociocultural surgisse como elemento intrínseco da língua e estivesse devidamente contextualizada na unidade didática, respeitando o que é preconizado nos documentos orientadores para o ensino de Espanhol em Portugal e conduzindo a uma aprendizagem significativa dos alunos. Para além disso, empreendemos esforços no sentido de proporcionar aos alunos contacto com os diversos tipos de cultura referidos por Miquel e Sans (2004: 4).

Gostaríamos de referir que, ao fazer a seleção dos vídeos a utilizar, num primeiro momento, pesquisámo-los tendo em conta o seu assunto, tentando integrá-los com coerência na unidade temática a ser trabalhada. Num segundo momento, escolhemos aqueles que considerámos mais apropriados, tendo como principal critério a sua pertinência e adequação ao grupo com que estávamos a trabalhar e aos nossos objetivos. A par disso, tentámos que os vídeos utilizados fossem recentes ou, nos casos em que estes não eram os mais indicados, que se mantivessem atuais, conforme referimos em 1.2.1.

Baseando-nos nas propostas de Tomalin (1992:51), previamente referidas, tentámos diversificar o tipo de técnicas e as atividades com os vídeos publicitários e tivemos o cuidado de planificá-las de acordo com o que foi recomendado por Cassany *et al.* (1994: 112) e Casañ (2009: 38), ou seja, tendo em consideração três momentos fundamentais: a pré-visualização, a visualização e a pós-visualização.

Desta forma, neste ponto descreveremos algumas das atividades desenvolvidas em torno do tema deste relatório.

### *Los perros guía*

Ao elaborar a Unidade Didática intitulada *Perros y gatos*, destinada à turma de 7º ano, deparámo-nos com uma proposta apresentada no manual adotado<sup>3</sup> sobre os cães guia. Uma vez que, após uma abordagem inicial ao tema em que exibimos uma imagem, os alunos manifestaram um grande interesse e algum desconhecimento sobre o tema, decidimos preparar uma atividade com vídeos publicitários que, mais do que trabalhar a competência sociocultural, trabalha a competência transversal da cidadania.

Desta forma, com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre a importância dos cães guia e da Organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE), preparámos algumas atividades que lhes permitiram trabalhar várias destrezas (compreensão oral, expressão e compreensão escrita).

Assim, iniciámos a aula perguntando ao alunos se se recordavam da imagem que haviam visto no início da unidade e da razão pela qual existia uma relação especial entre a pessoa e o seu cão, ao que a maioria dos alunos respondeu de forma afirmativa. Depois explicámos que, em Espanha, os cães guia também são conhecidos como *perros lazarillo* e explicámos a expressão e a sua origem.

De seguida, fizemos uma chuva de ideias sobre as principais características de um cão guia, escrevendo as ideias dos alunos no quadro. Para verificar essas ideias, pedimos aos alunos que lessem, em silêncio, um texto do manual, “*Los perros guía de la ONCE*” (Anexo IV), sublinhassem as palavras desconhecidas e respondessem às perguntas indicadas. Alguns minutos depois, esclarecemos as dúvidas de vocabulário, pedimos a alguns alunos que lessem o texto em voz alta e a outros que respondessem às perguntas, sendo que escrevemos as respostas no quadro.

Continuámos a aula perguntando aos alunos, primeiramente, como é que consideravam que se devia agir com uma pessoa que estivesse a trabalhar e, depois, com um cão guia que também o estivesse a fazer. Se à primeira questão os alunos responderam com alguma facilidade, no segundo caso, hesitaram bastante, afirmando que nunca haviam pensado sobre isso.

---

<sup>3</sup> Kondo, C., Ayllón, J. e Chicharro, T. (2012). *Nuevos amigos*. Batalha: Leirilivro/SM, 69.



Assim, avisámos que iríamos projetar um anúncio publicitário<sup>4</sup> e pedimos-lhes que registassem nos cadernos os conselhos indicados no mesmo. Parámo-lo ao segundo 00:22, pedindo-lhes para descreverem o que se passa e perguntando-lhes a quem se refere. De seguida, pusemos novamente o anúncio e corrigimos, oralmente, as respostas e falámos sobre estes conselhos, sendo que os alunos referiram que nunca haviam pensado que um cão guia, quando está a desempenhar as suas funções, devia ser tratado como uma pessoa que está a trabalhar.

Na continuação, preguntámos se em Portugal se pode levar os animais de estimação a todos os sítios e pedimos aos alunos que observassem outro anúncio<sup>5</sup> e anotassem nos cadernos os locais onde surgissem cães guia. Após a segunda visualização, os alunos indicaram as suas respostas e revelaram que desconheciam esses factos. Assim, com o intuito de fazer a comparação com a realidade portuguesa, alertámos para o facto de que em Portugal a legislação sobre essa matéria é semelhante e questionámo-los sobre os sinais existentes nos locais públicos em que surge a imagem de um cão. A maioria dos alunos referiu que já tinha notado os sinais mas nunca tinha lido a indicação de que os cães guia podiam lá entrar e permanecer. Para finalizar, mostrámos um vídeo da ONCE intitulado “Yo soy perro guía”<sup>6</sup>.

Consideramos que estas atividades foram bem recebidas pelos alunos, tendo sido do seu agrado, e permitiu-lhes alargar os seus conhecimentos relativos aos cães guia, quer em Portugal quer em Espanha, e à forma de agir com os mesmos. Foi com bastante satisfação que, na aula seguinte à realização destas atividades, vários alunos referiram que haviam observado sinais em vários locais e um aluno referiu que havia ido pesquisar sobre o assunto, indicando que em Portugal também existia uma escola para cães guia.

Dos três tipos de cultura enumerados por Miquel e Sans (2004: 4), integráramos estas atividades como contribuindo para o enriquecimento da ‘cultura a

---

<sup>4</sup> Vídeo consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=rsbLG-D1JIA> no dia 26 de dezembro de 2013.

<sup>5</sup> Vídeo consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=oNxpVxb5ZS4> no dia 26 de dezembro de 2013.

<sup>6</sup> Vídeo consultado em <http://perrosguia.once.es/home.cfm?id=30&nivel=1> no dia 2 de janeiro de 2014.

secas', uma vez que correspondem, ou deviam corresponder, a conhecimentos e atitudes compartilhados por todos os indivíduos da sociedade espanhola.

### *Las fiestas valencianas*

Ao elaborar a Unidade Didática intitulada *Calles y plazas*, destinada à turma de 7º ano, decidimos abordar o tema das festas de Valência, dando especial destaque às festas das *Fallas* e da *Tomatina*. Assim, decidimos preparar algumas atividades em que, utilizando dois vídeos publicitários, pudéssemos trabalhar a competência sociocultural e várias destrezas: expressão oral, compreensão escrita, compreensão oral e expressão escrita.

Demos início à aula referindo que as cidades espanholas são palco de várias festas e perguntando aos alunos quais eram as que conheciam. Os alunos referiram algumas festas e nós escrevemo-las no quadro. De seguida projetámos um mapa de Espanha (Anexo V) e pedimos que situassem a Comunidade Valenciana, apenas um aluno o conseguiu fazer, e que indicassem algumas das festas que ali ocorriam. Ficámos surpreendidos com o facto de, embora no início da aula terem sido vários os alunos que referiram a *Tomatina*, ninguém conseguiu indicar nenhuma festa valenciana.

Pedimos, então, aos alunos que, em silêncio, lessem um texto do manual sobre algumas festas valencianas, sublinhassem as palavras desconhecidas e escrevessem o nome das festas no local adequado. Alguns minutos depois, esclarecemos as dúvidas de vocabulário, pedimos a alguns alunos que lessem o texto em voz alta e a outros que respondessem às perguntas.

Seguidamente, pedimos aos alunos que observassem o anúncio<sup>7</sup>, duas vezes, até ao minuto 1:40 e que respondessem a algumas perguntas. Após escutarmos a opinião dos alunos, pusemos o anúncio até ao minuto 1:48 para que pudessem confirmar as suas hipóteses. Aí, perguntámos-lhes se o anúncio os fazia pensar em

---

<sup>7</sup> Vídeo consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=iSZ9AcR0KdM> no dia 20 de fevereiro de 2014.

alguma festa espanhola, sendo que a maioria dos alunos respondeu a *Tomatina*, e pusemos o resto do anúncio para os alunos vissem alguns excertos da festa.

Seguidamente, pedimos aos alunos que observassem outro anúncio<sup>8</sup>, sem som, e que identificassem a festa. Após ouvirmos as opiniões dos alunos, indicámos que era um anúncio bastante atual, havia sido tornado público havia menos de duas semanas, e que recolhia as respostas de muitos valencianos à pergunta ‘¿Por qué quemamos las Fallas?’. Indicámos que iriam ver o anúncio, com som, duas vezes para que pudessem preencher as lacunas da transcrição. Quando terminaram, foi feita a correção oral e foi-lhes pedido que escrevessem um pequeno texto expressando qual das duas festas gostavam mais (tinham obrigatoriamente de utilizar o verbo *Gustar*), justificando essa escolha, pelo que tinham de refletir sobre as características de cada uma delas.

Na nossa opinião, estas atividades foram do agrado dos alunos e contribuíram para a sua aquisição de conhecimentos sobre algumas das festas da Comunidade Valenciana.

Dos três tipos de cultura enumerados por Miquel e Sans (2004: 4), integrariamos estas atividades como contribuindo para o enriquecimento da Cultura com Maiúscula, uma vez que apesar de serem específicas de uma região, são representativas da cultura espanhola.

### *Los Premios Goya*

Na preparação da Unidade Didática intitulada *¡Vivan los artistas!*, destinada à turma de 8º ano, decidimos abordar o tema do cinema espanhol, nomeadamente os Prémios Goya. Assim, decidimos elaborar algumas atividades em que, utilizando um vídeo publicitário, pudéssemos trabalhar a competência sociocultural, a gramática e várias destrezas: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita.

Iniciámos esta sequência de atividades perguntando aos alunos se sabiam o que eram os Prémios Goya, o que achavam que estes premiavam e se conheciam outros prémios do género. Para nossa desilusão nenhum dos alunos conhecia estes

---

<sup>8</sup> Vídeo consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=Ldgo3o7C7tE> no dia 8 de março de 2014.

prêmios, pelo que, só depois de termos referido do que se tratava é que questionaram se eram como os Óscares.

Assim, fornecemos aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo VI) e pedimos-lhes que lessem um texto sobre os Prémios Goya, em silêncio, sublinhassem as palavras desconhecidas e respondessem às perguntas. Alguns minutos depois, esclarecemos as dúvidas de vocabulário, pedimos a alguns alunos que lessem o texto em voz alta e a outros que respondessem às perguntas.

Seguidamente, solicitámos aos alunos que observassem o anúncio<sup>9</sup> que ia ser projetado, sem som, e que registassem onde decorre a ação e o que estava a ser publicitado. Depois, indicámos que iriam ver o anúncio outra vez, com som, para que pudessem comprovar as suas hipóteses e para que se fixassem no que era apostado. Quando se iniciou o diálogo sobre as questões que tínhamos colocado, referimos que o anúncio era muito recente e que a Gala de entrega dos Prémios Goya havia ocorrido havia apenas sete dias, pelo que foram muitos os alunos que manifestaram curiosidade em saber quais haviam sido os vencedores das principais categorias.

No seguimento, pedimos aos alunos que observassem um quadro com personalidades relacionadas com o anúncio, e com o cinema espanhol, e as suas respetivas profissões. Por fim, solicitámos que, enquanto viam o anúncio mais duas vezes, completassem as lacunas.

Na sequência destas atividades, pedimos aos alunos que lessem as frases e preenchessem as lacunas utilizando o Condicional para que pudessem formular hipóteses sobre o futuro. Seguidamente, os alunos corrigiram os exercícios oralmente e escrevemos as formas no quadro.

Para finalizar estas atividades, perguntámos aos alunos como é que o cinema, tanto o português como o espanhol, devia ser financiado.

Na nossa opinião, e apesar do evidente desconhecimento dos alunos face ao cinema espanhol, estas atividades foram do seu agrado e contribuíram para a sua aquisição de conhecimento sobre algumas personalidades do cinema espanhol e, sobretudo, dos Prémios Goya.

---

<sup>9</sup> Vídeo consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=hfKpVrw1rVA> no dia 15 de janeiro de 2014.

Assim, de acordo com a nomenclatura proposta por Miquel e Sans (2004: 4), integraríamos estas atividades na Cultura com Maiúscula.

### *Los bares*

Embora não tenhamos sido nós a lecionar a Unidade Didática intitulada *¿Consumistas, nosotros?*, destinada à turma de 8º ano, propusemos à Professora Cooperante abordar o tema dos bares e dos costumes relacionados com os mesmos.

Assim, decidimos preparar algumas atividades em que, utilizando um vídeo publicitário, pudéssemos trabalhar a competência sociocultural e várias destrezas: expressão oral, compreensão escrita, compreensão oral e expressão escrita.

Iniciámos estas atividades escrevendo a palavra 'Bar' no quadro e pedindo aos alunos que dissessem algumas palavras ou ideias relacionadas com este conceito, sendo que anotámos as várias sugestões no quadro.

Seguidamente, fornecemos aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo VII) e pedimos-lhes que lessem, em silêncio, um texto sobre os bares em Espanha, sublinhassem as palavras desconhecidas e respondessem às perguntas. Alguns minutos depois, esclarecemos as dúvidas de vocabulário, pedimos a alguns alunos que lessem o texto em voz alta e a outros que respondessem às perguntas.

No seguimento, pedimos aos alunos que observassem o anúncio<sup>10</sup> que ia ser projetado sem som, registassem o que acontecia e o representavam as várias imagens. Depois, indicámos que iam ver novamente o anúncio, com som, para que comprovassem as hipóteses. Por fim, referimos que iriam visualizar o anúncio uma terceira vez para que preenchessem as lacunas

Para finalizar as atividades, referimos que o anúncio terminava com um apelo à solidariedade para com os bares espanhóis, e pedimos aos alunos que escrevessem um pequeno texto sobre as causas pelas quais os bares necessitavam de ajuda e quais as formas de ajudá-los.

---

<sup>10</sup> Vídeo consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=03a8SCBd5r0> no dia 15 de janeiro de 2014.

Na nossa opinião, estas atividades revelaram-se muito interessantes e motivadoras, o que foi evidente no empenho e entusiasmo dos alunos. Tendo em consideração o tema das atividades, julgamos que, dos três tipos de cultura enumerados por Miquel e Sans (1ª ed. 1992, 2004: 4), estas atividades se integram na ‘cultura a secas’, ou com minúscula, uma vez que correspondem a conhecimentos e atitudes compartilhados por todos os indivíduos da sociedade espanhola.

### **3.1.1. Considerações sobre algumas atividades**

Ao longo da PES procurámos, nas nossas unidades didáticas e nas nossas atividades, articular a componente sociocultural com a componente linguística, trabalhando-as como elementos indissociáveis. No entanto, gostaríamos de assumir que, devido às características dos grupos com que trabalhámos, nem sempre foi possível desenvolver atividades nas quais pudéssemos pôr totalmente em prática aquilo que pretendíamos. Temos noção de que demos primazia ao tratamento da cultura legitimada, a Cultura com maiúscula, em detrimento dos aspetos socioculturais pertencentes à cultura essencial, tal como definido por Miquel e Sans (2004). Gostaríamos de ter trabalhado outros aspetos relacionados com os saberes e comportamentos socioculturais e com as habilidades e atitudes interculturais que consideramos fundamentais para que um falante possa comunicar com os falantes da língua estrangeira de uma forma adequada e eficaz. Apesar disso, queremos acreditar que a forma como estruturámos as nossas unidades didáticas e as nossas atividades foram um grande contributo para a aquisição de conhecimentos dos alunos relativamente à cultura espanhola.

Com vista a obter uma avaliação dos alunos face às atividades propostas com os vídeos publicitários, aplicámos-lhes, no final da PES, um inquérito (Anexo VIII). Da análise dos resultados obtidos (Anexo IX) pudemos verificar que a maioria dos alunos considerou quer as aulas, quer os vídeos publicitários utilizados, como interessantes e motivadores (Gráficos 1 e 6), sendo que tanto as aulas como os vídeos foram avaliados

pelos alunos como excelentes ou com o nível imediatamente anterior (Gráficos 7 e 8) e foram caracterizados como “interessantes, divertidos e motivadores”.

As restantes questões revelam que a maioria dos alunos considera que os vídeos publicitários devem ser utilizados em níveis iniciais (Gráfico 5) e que podem desempenhar um papel relevante (Gráfico 2), pois serviram para mostrar cultura espanhola e hispano-americana (Gráfico 3) e ampliar conhecimentos linguísticos (Gráfico 4).

Posto isto, é com bastante segurança que afirmamos que os aspetos culturais e os vídeos publicitários despertaram bastante interesse nos alunos, levando-os a manifestarem uma atitude mais empenhada na realização das atividades propostas, bem como uma maior motivação para a aprendizagem da língua.

## CONCLUSÃO

A história da didática das línguas estrangeiras mostra-nos que, durante bastante tempo, a cultura ocupou um papel secundário no ensino das línguas (seja LM ou LE). No entanto, sobretudo com a implementação do enfoque comunicativo, observa-se que há uma grande mudança no que se refere à componente cultural, passando esta a ser mais valorizada e passando a haver um elo indissociável entre língua e cultura, pois para que uma língua possa ser aprendida tem de ser incluída num contexto sociocultural. Foi partindo desta premissa que escolhemos dar destaque a esta competência.

A par disto, o nosso gosto pelas TIC e a convicção de que os vídeos publicitários podem ser uma ferramenta de extrema importância na nossa prática letiva fez com que nos propuséssemos trabalhá-los. Decerto que, quando iniciámos esta tarefa, tínhamos noção de que, apesar de ser um tema com o qual possuíamos grandes afinidades, não era uma tarefa muito fácil.

Após as nossas investigações iniciais ficámos ainda mais convictos disso pois embora fossem inúmeros os artigos que defendiam a utilização da publicidade para desenvolver a competência sociocultural, eram pouquíssimos os materiais produzidos para o efeito.

Assim, tendo consciência da grande responsabilidade na transmissão de conteúdos, abraçámos este desafio e consideramos que conseguimos avançar um pouco mais nesta caminhada.

Gostaríamos de referir que planificar aulas ou atividades recorrendo aos anúncios publicitários para lecionar Português ou Espanhol exigem objetivos e estratégias distintos, no entanto, pudemos comprovar que é possível fazê-lo. Consideramos que uma ideia que deve estar sempre presente é o facto de que o aluno é a figura central do seu processo de ensino-aprendizagem, e para tal, cabe ao professor proporcionar-lhe os instrumentos necessários para que consiga adquirir os conhecimentos fundamentais.



Ao longo da nossa prática letiva pudemos operacionalizar a maior parte do que expusemos na fundamentação teórica, nomeadamente que com a utilização de anúncios publicitários podemos trabalhar a competência sociocultural em todas as suas aceções. No entanto, é com bastante satisfação que afirmamos que, através das várias atividades com vídeos publicitários que utilizámos na sala de aula, conseguimos trabalhar a competência sociocultural e, em simultâneo, promover a aprendizagem significativa dos conteúdos programáticos, salientando que a motivação e interesse dos alunos foi fundamental para todo esse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1991). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica.
- AA.VV. (2010). *Projecto Educativo 2010-2013*. Grândola: ESAIC. Disponível em: [http://www.esaic.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=132](http://www.esaic.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=132) [Consultado em 03/05/2014]
- Adame, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Csif*, 19. Granada. Disponível em: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_19/ANTONIO\\_ADAME\\_TOMAS01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf) [Consultado em 05/05/2014]
- Albujer, M. (2014). La publicidad audiovisual en ELE. *Boletín de ASELE*, 50: 13-25. Disponível em: [http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/ASELE-50\\_1.pdf](http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/ASELE-50_1.pdf) [Consultado em 26/06/2014]
- Álvarez, A. (2009). ¿Cómo puedo usar material audiovisual auténtico con principiantes?. R. Hudson; M. Abad e A. Valbuena (coords.). *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. Mánchester: Instituto Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2009/05\\_alvarez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/05_alvarez.pdf) [Consultado em 15/05/2014]
- Álvarez Montalbán, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. J. Izquierdo, F. Martos, A. Yagüe, F. Moreno *et al.* (eds.) *FLAPE, II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada: Universidad de Granada. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/%202006\\_ESP\\_05\\_III%20EncuentroELE/2006\\_ESP\\_05\\_01Rovira.pdf?documentId=0901e72b80e67299](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/%202006_ESP_05_III%20EncuentroELE/2006_ESP_05_01Rovira.pdf?documentId=0901e72b80e67299) [Consultado em 19/05/2014].
- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

- Casañ, J. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. Suplementos *MarcoELE*, 9. Madrid: Instituto Cervantes - UIMP. Disponível em: [http://www.marcoele.com/descargas/9/jc.casan\\_grabaciones-audiovisuales.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf) [Consultado em 18/05/2014]
- Cassany, D.; Luna, M. e Sans, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Cuche, D. (1996). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Díaz, D. (2010). Arte-Publicidad, un binomio posible. *Revista Internacional de investigación, innovación y Desarrollo en Diseño*, 3. Málaga: Universidad de Malaga. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4540640.pdf> [Consultado em 26/06/2014]
- Estaire, S. e Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, M. (s.d.). Utilización del vídeo en el aula de idiomas. *Apuntes*. Calatayud: Escuela Oficial de Idiomas. Disponível em: <http://cprcalat.educa.aragon.es/videoidiomas.htm> [Consultado em 26/05/2014].
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. In J. Sánchez e I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 835-851.
- Gómez, S. (2004). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y cultura españolas para alumnos extranjeros. C. Pastor (coord.). *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003/2004*. Munich: Instituto Cervantes, 104-111.
- Kondo, C., Ayllón, J. e Chicharro, T. (2012). *Nuevos amigos*. Batalha: Leirilivro/SM.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Towards an understanding of culture in L2/FL education. *The Internet TESL Journal*, III (5). Disponível em:

- <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Culture.html> [Consultado em 18/03/2014].
- López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Mecías, L. e Rodríguez, N. (2009). Diseño de materiales audiovisuales para la clase ELE. *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, Suplementos MarcoELE, O. Belo Horizonte: Instituto Cervantes. Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias\\_rodriguez-diseno-materiales.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf) [Consultado em 14/02/2014]
- Mendoza, L. (2004). The use of video in the foreign language classroom. *ReLingüística Aplicada*, 2. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponível em: [http://relinguistica.azc.uam.mx/no002/articulos/Reling-02\\_UseOfVideo.pdf](http://relinguistica.azc.uam.mx/no002/articulos/Reling-02_UseOfVideo.pdf) [Consultado em 02/04/2014].
- Miquel, L. e Sans, N. (1.ª ed. 1992, 2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista RedELE*, O. Disponível em: [http://www.educacion.es/redele/revista/miquel\\_sans.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml) [Consultado em 18/03/2014].
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia cultural. In J. Sánchez e I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 511-531.
- Morán, J. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação e educação*. São Paulo. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/3927/3685> [Consultado em 07/05/2014].
- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias da Informação e Comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Peralta, H. e Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC – Síntese de um estudo internacional. *Sísifo – Revista de Ciências de Educação*, 3: 77-86. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/\(2007\)](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/(2007))

[PERALTA,H%26COSTA,F\(Compet%C3%A7%C3%A3oProfessores\)RevistaS%C3%82SIFO3.pdf](#) [Consultado em 26/06/2014].

- Pinilla, R. (1998). El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE. A. Celis e J. Ramón (coord.). *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 349-356.
- Reis, C. (coord.); Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodríguez, R. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. D. Cusato; L. Frattale; G. Morelli; P. Taravacci et al. (eds.). *La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola iberica in Italia. Atti del XXI Convegno dell' Associazione Ispanisti Italiani*. Messina: Andrea Lippolis Editore, 241-250.
- Ruiz, M.<sup>a</sup> E. (2003). 'Para todos': la publicidad en la clase de español. H. Perdiguerro e A. Álvarez (eds.) *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 1004-1013.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años - Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santamaría, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Tomalin, B. (1992). *Video in the English Class. Techniques for Successful Teaching*. Londres: BBC English.
- Zanón, J. (1989). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *Cable*, 3. Madrid: Equipo Cable: 22-32.

## **ANEXOS**

## Anexo I – Inquérito inicial

### INQUÉRITO AOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE ESPANHOL

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Por que razão estudas espanhol? (assinala todas as que se aplicam)

- a) Porque quero conhecer melhor a cultura hispânica.
- b) Porque vou de férias a um país onde se fala espanhol.
- c) Porque gostaria de viver num país onde se fala espanhol.
- d) Porque gosto de aprender outras línguas.
- e) Porque pensava que era muito fácil.
- f) Não escolhi, faz parte do programa.
- g) Outra razão \_\_\_\_\_

2. Classifica, numa escala de 1 a 5 (sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante), o que é mais importante para ti no estudo da Língua Espanhola:

Falar/dialogar em Espanhol	Compreender o que ouves	Escrever corretamente	Compreender o que lêes	Conhecer as regras gramaticais
_____	_____	_____	_____	_____

3. No estudo da Língua Espanhola, consideras a aprendizagem da cultura dos países hispânicos como:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Muito importante	Importante	Pouco importante	Dispensável

4. Como gostas mais de trabalhar na aula? Numera as preferências de 1 a 5 (1 a que mais gostas, 5 a que menos gostas):

Individualmente	
Em pares	
Em grupos	
Em grande grupo (turma)	
Um pouco de tudo	

5. Através de que métodos preferes aprender? Numera as preferências de 1 a 7 (1 é o que preferes, 7 é o que menos gostas).

- a) através do manual adotado; \_\_\_\_\_
- b) com filmes ou outros materiais audiovisuais \_\_\_\_\_
- c) ouvindo o professor; \_\_\_\_\_
- d) estudando e memorizando gramática; \_\_\_\_\_
- e) com música; \_\_\_\_\_
- f) escrevendo e falando; \_\_\_\_\_
- g) com jogos; \_\_\_\_\_

6. É habitual o uso de materiais audiovisuais (filmes, curtas metragens, notícias, reportagens, programas televisivos, vídeos publicitários, etc.) na tua escola?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Dá a tua opinião sobre a sua utilização na escola:

---

---

7. Consideras útil o seu uso nas aulas de língua estrangeira?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

---

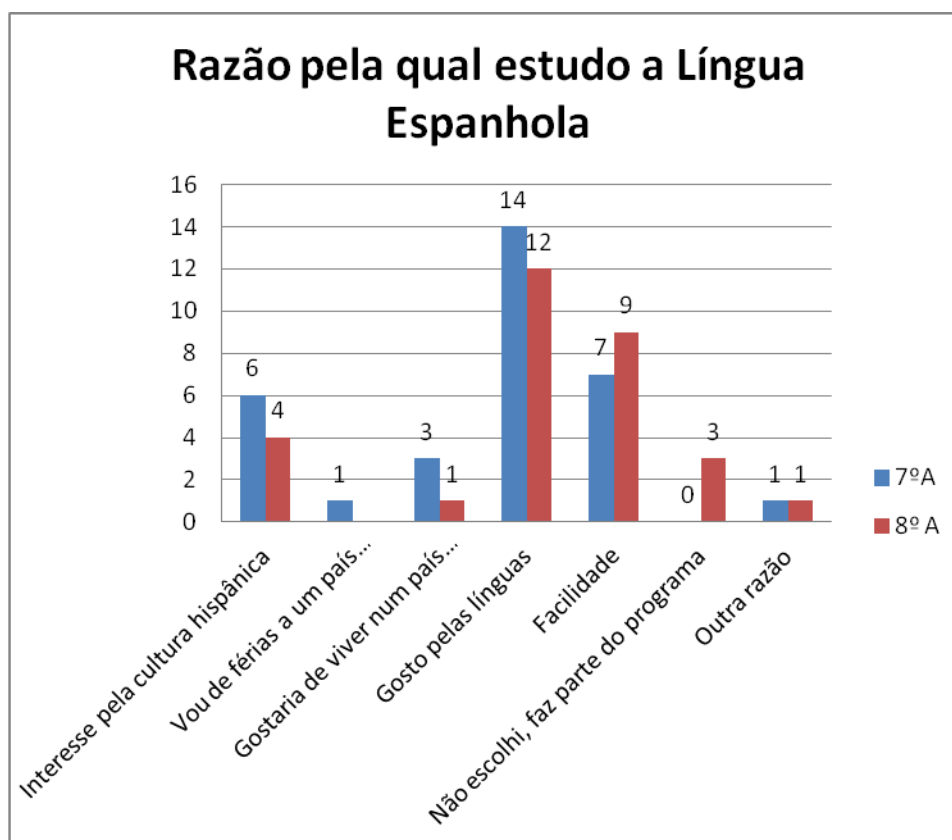
8. Quais são as competências que te ajuda a desenvolver?

---

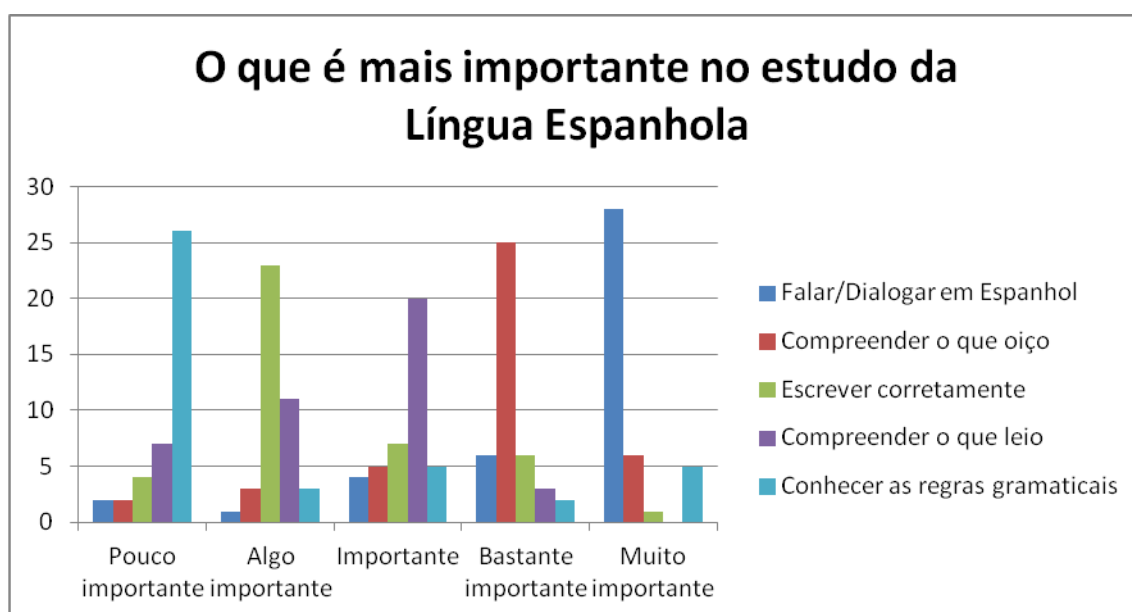
---



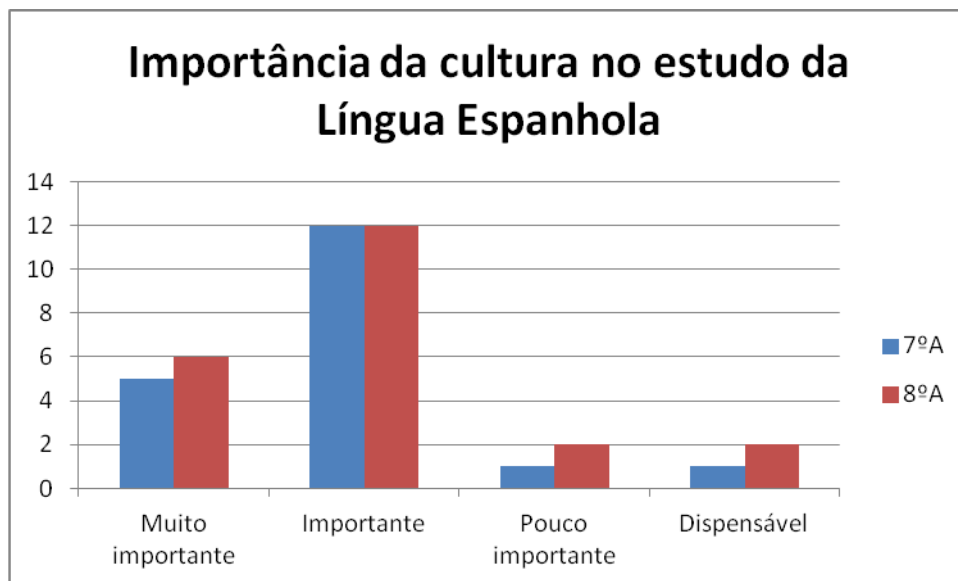
## Anexo II – Tratamento de dados do Inquérito inicial



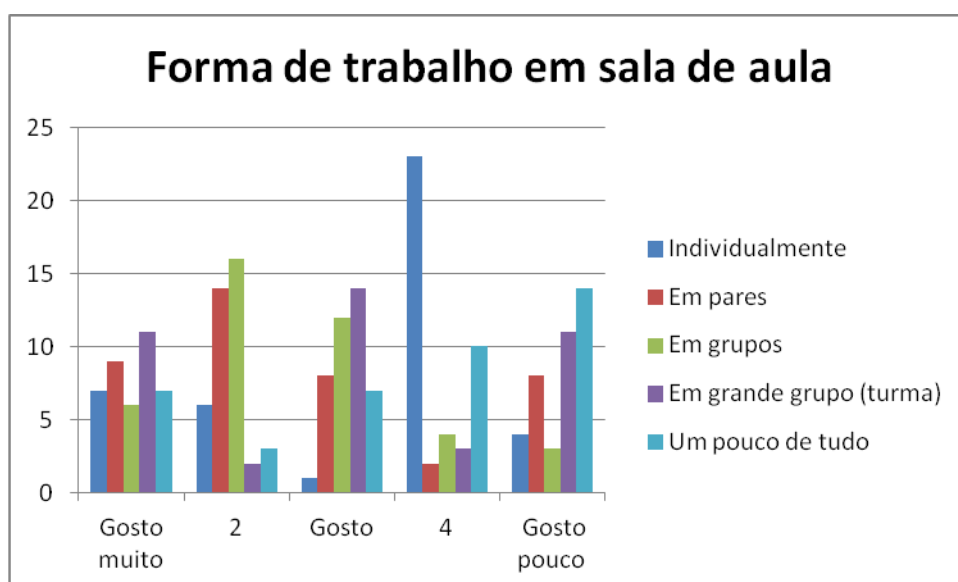
**Gráfico 1 - Razão pela qual estudo a Língua Espanhola**



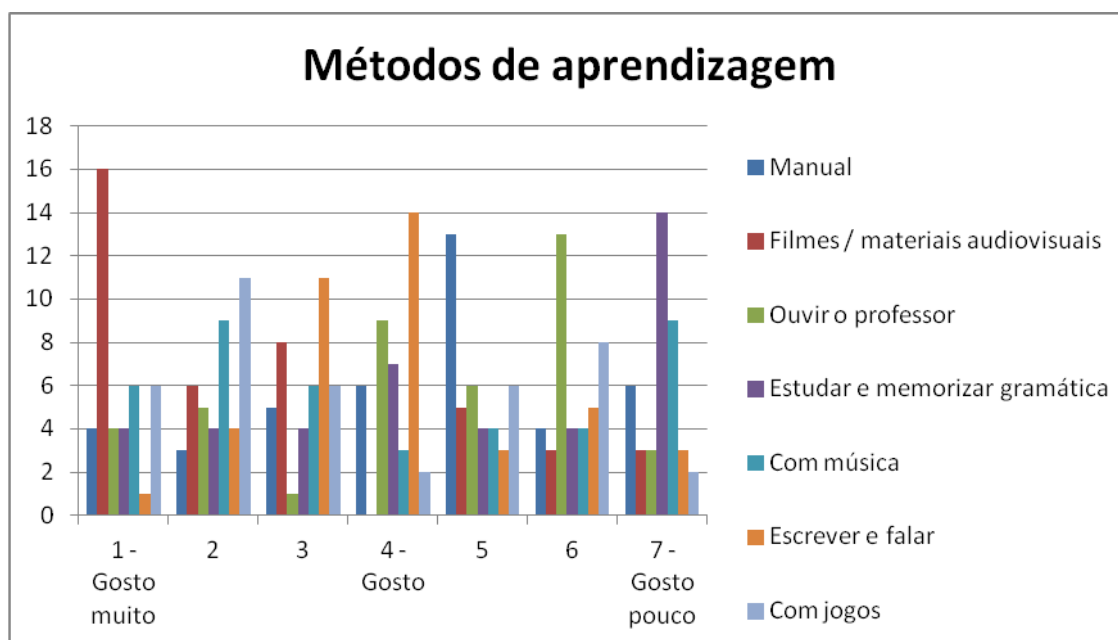
**Gráfico 2 - O que é mais importante no estudo da Língua Espanhola**



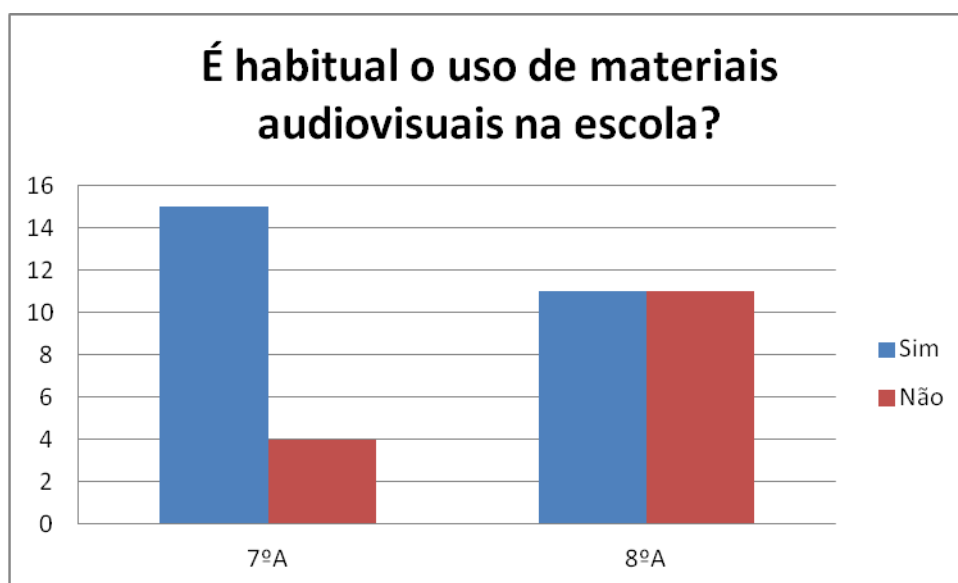
**Gráfico 3 - Importância da cultura no estudo da Língua Espanhola**



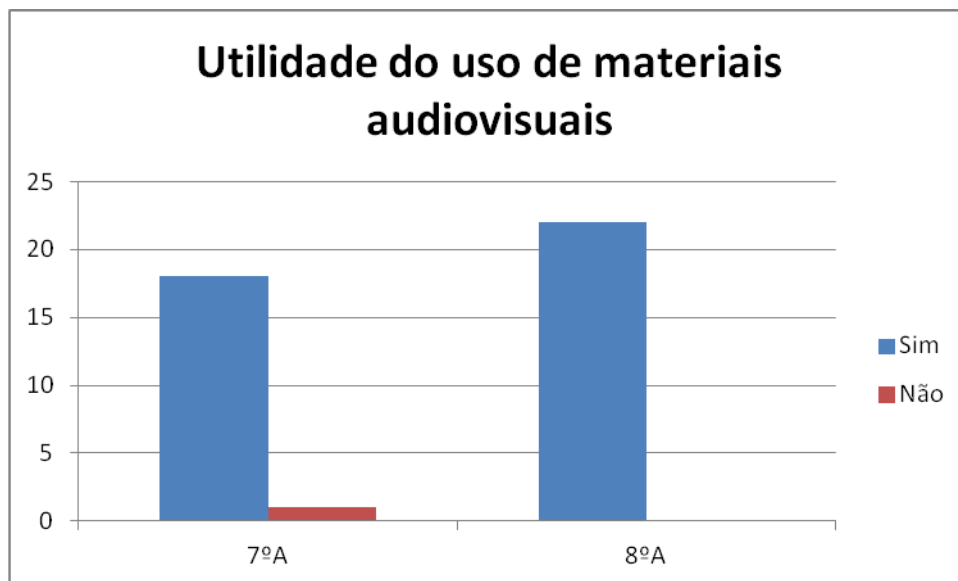
**Gráfico 4 - Forma de trabalho em sala de aula**



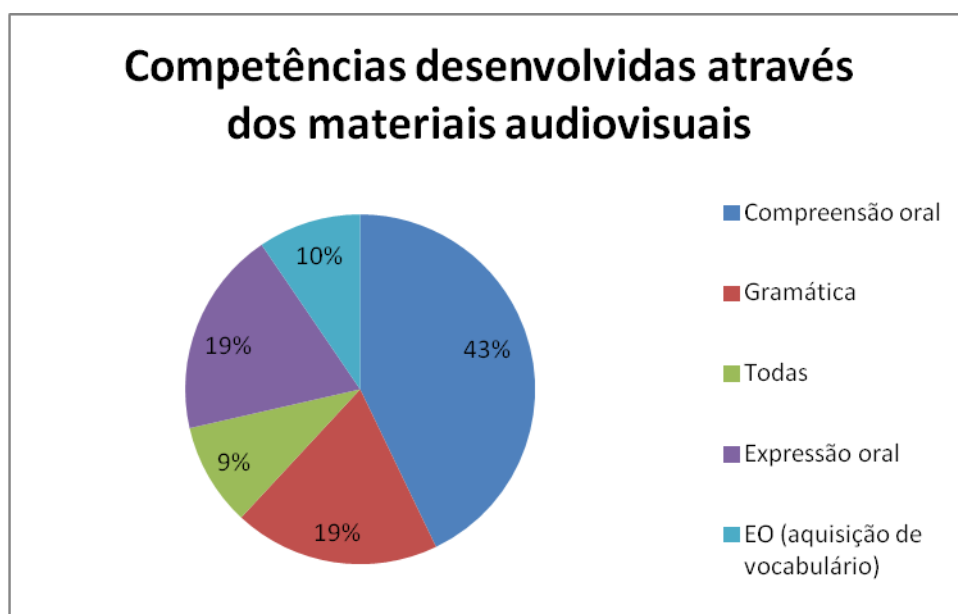
**Gráfico 5 - Métodos de aprendizagem preferidos**



**Gráfico 6 - Uso de materiais audiovisuais na escola**



**Gráfico 7 - Utilidade do uso dos materiais audiovisuais**



**Gráfico 8 – Competências desenvolvidas através dos materiais audiovisuais**

Anexo III – Plano de aula

## UNIDAD DIDÁCTICA “Perros y Gatos”

**Fecha:** martes, 11 de febrero de 2014

**Grupo:** 7º A

**Clases 7 y 8 (90 minutos)**

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación	Tiempo	Materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir y reflexionar sobre aspectos de la cultura ciudadana.</li> </ul>	<b>Socioculturales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los perros guía y la ONCE.</li> </ul>	<b><u>Introducción</u></b> <b>Paso 1.</b> Se saluda a los alumnos, se pasa lista y el alumno siguiente escribe el número y la fecha de la clase en la pizarra. Los alumnos lo copian en sus cuadernos.		2 min.	Cuadernos  Libro del alumno ( <i>Nuevos Amigos</i> , nivel A1) Ordenador  Proyector  Columnas  Anuncios  Pizarra  Tiza
		<b>Paso 2.</b> La profesora preguntará a los alumnos si se acuerdan de la imagen que vieron en el inicio de la unidad y de la razón por la que existía una relación muy especial entre una persona y su perro. Después, la profesora explicará a los alumnos que los perros guía también son conocidos como Perros Lazarillo y explicará la razón. A continuación la profesora hará una tormenta de ideas sobre las principales características de un perro guía (las respuestas serán escritas en la pizarra).	Observación directa: - expresión oral; - comprensión oral.	15 min.	
		<b><u>Desarrollo</u></b> <b>Paso 3.</b> Los alumnos leerán el texto, en silencio, subrayarán las palabras desconocidas y contestarán a las preguntas (ejercicio 11a, pág. 69). Después, la profesora indicará a algunos alumnos que lean en	Observación directa: - comprensión escrita; - expresión oral.	25 min.	

		voz alta el texto. La corrección de las respuestas será hecha oralmente por los alumnos.			
		<b>Paso 4.</b> La profesora preguntará a los alumnos cómo creen que se debe actuar con una persona que está trabajando, ¿Y con un perro guía que está trabajando?. Después, la profesora pedirá a los alumnos que escriban en sus cuadernos los consejos que son dichos en el anuncio <sup>1</sup> y lo proyectará. La profesora parará el anuncio en el segundo 00:22 y pedirá a los alumnos que describan lo que pasa en el anuncio y les preguntará a qué creen que se refiere.	Observación directa: - expresión oral; - comprensión oral.	15 min.	
		<b>Paso 5.</b> La profesora preguntará a los alumnos si en su país pueden llevar sus animales / mascotas a todos los sitios. A continuación la profesora pedirá a los alumnos que observen otro anuncio <sup>2</sup> y anoten en sus cuadernos los sitios donde están los perros guía. En cuanto terminen, la profesora preguntará a los alumnos si creen que, en Portugal, las personas ya están sensibilizadas para esto.	Observación directa: - expresión oral; - comprensión oral.	15 min.	
		<b>Paso 6.</b> Los alumnos van a ver un video de la ONCE que se llama “Yo soy perro guía” <sup>3</sup> .	Observación directa: - comprensión oral.	15 min.	

<sup>1</sup> Vídeo consultado no dia 26 de dezembro de 2013 em <https://www.youtube.com/watch?v=rsbLG-D1JIA>.

<sup>2</sup> Vídeo consultado no dia 26 de dezembro em <https://www.youtube.com/watch?v=oNxpVxb5ZS4>.

<sup>3</sup> Vídeo consultado no dia 2 de janeiro de 2014 em <http://perrosguia.once.es/home.cfm?id=30&nivel=1>.

		<b><u>Conclusión</u></b> <b>Paso 7.</b> El alumno que ha abierto la clase escribirá los contenidos. Los alumnos los copiarán para sus cuadernos.		3 min.	
--	--	---	--	--------	--

**Contenidos:**

La importancia de los perros guía: visualización de anuncios; lectura e interpretación del texto “Los perros guía de la ONCE”.

## Anexo IV - Los Perros guía

Imagem utilizada no início da unidade:



Texto “Los perros guía de la ONCE”<sup>1</sup> e questões sobre o mesmo:

- ¿Qué es la ONCE?
- ¿Qué función tienen los perros guía de la ONCE?
- ¿A qué tipo de personas ayudan?
- ¿Cómo son estos perros?
- ¿De qué raza son normalmente?

---

<sup>1</sup> Texto e exercícios do manual de Kondo, C., Ayllón, J. e Chicharro, T. (2012). *Nuevos amigos*. Batalha: Leirilivro/SM. 69.



## Los perros guía de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles)

La Fundación ONCE prepara al año a aproximadamente 100 perros para que puedan ayudar a personas con ceguera o discapacidad visual, como auxiliares de movilidad. Los perros guía pueden permanecer junto a sus dueños en cualquier espacio público.



Las tres razas con las que principalmente trabajan en la ONCE son el perro labrador, el golden retriever y el pastor alemán (...). Son inteligentes, de buen carácter, trabajadores y obedientes. Tienen las cualidades necesarias para que, bien adiestrados, formen parte de la vida como ayudantes de los discapacitados.



Un perro guía se convierte en amigo íntimo e imprescindible para muchas personas con deficiencia visual o ceguera.

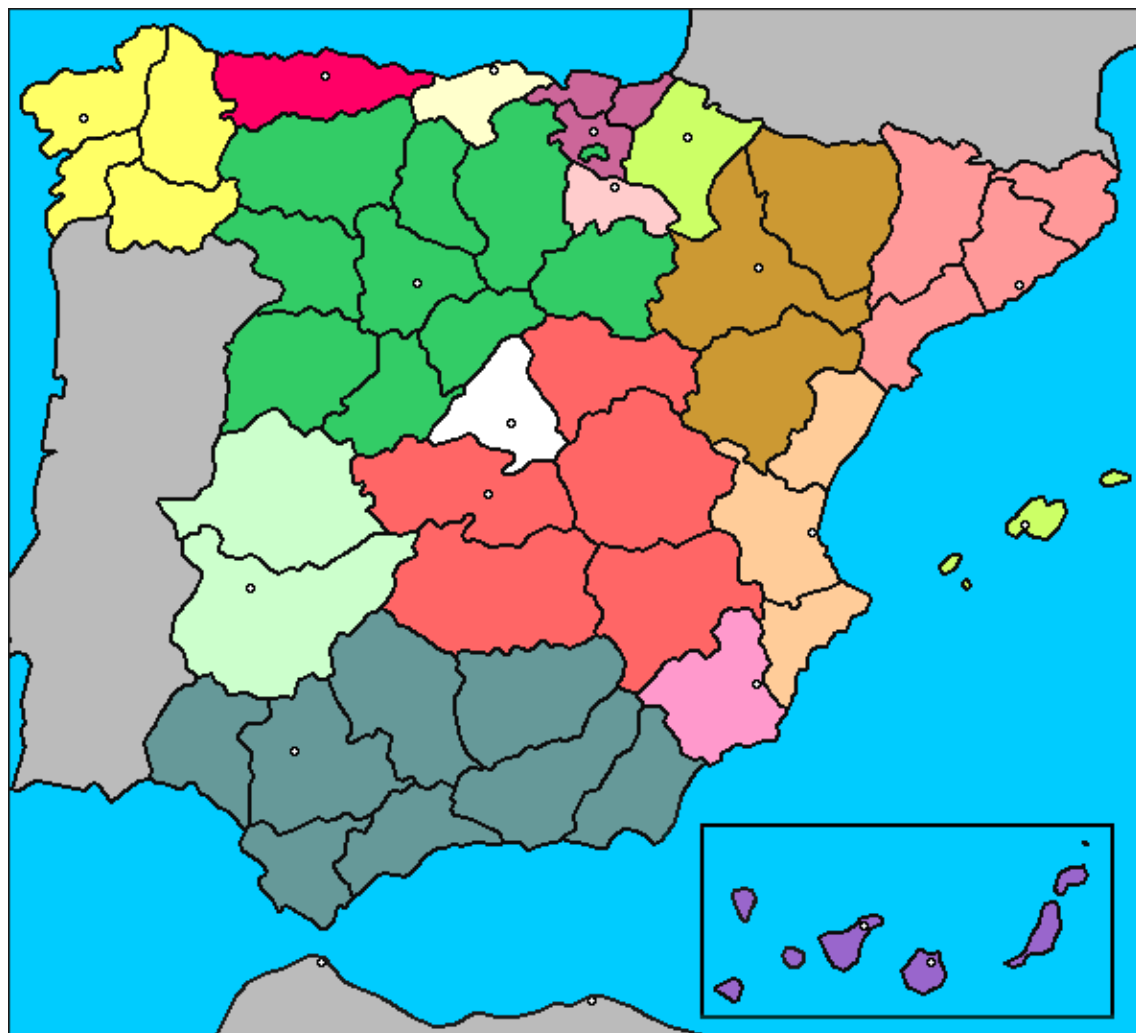


[www.cosasdeeducacion.es/perros-guia-de-la-once](http://www.cosasdeeducacion.es/perros-guia-de-la-once)

Acceso: 19/07/2011

## Anexo V - Las fiestas valencianas

Mapa de Espanha projetado:



Texto sobre as festas valencianas<sup>1</sup>:

**1**

Esta fiesta se celebra todos los años el último miércoles de agosto en el municipio valenciano de Buñol. Consiste en lanzar tomates entre los participantes, que vienen de muchos lugares del mundo. En su origen (año 1944) está una pelea callejera que terminó con el lanzamiento de verduras.

**2**

Esta fiesta no tiene fecha fija. Se celebra en la Comunidad Valenciana, especialmente en ciudades y pueblos de la provincia de Alicante. Es una fiesta que recuerda la convivencia entre la cultura musulmana y cristiana en la Península Ibérica.

**Las Fallas**



**Moros y Cristianos**



**3**

Es una fiesta celebrada del 15 al 19 de marzo en algunas ciudades y pueblos de la Comunidad Valenciana en honor a San José, el patrón de los carpinteros. Su nombre se refiere a las construcciones artísticas de madera, que representan figuras de personajes famosos o acontecimientos sociales y políticos que han pasado durante el año. Todas las fallas se queman el último día de la fiesta.

**La Tomatina**



Perguntas sobre o anúncio 1<sup>2</sup>:

- ¿En qué país crees que ocurre la acción?
- ¿Cuáles las principales características de la ciudad y de la casa del anuncio?
- ¿Qué crees que la chica va a hacer con el tomate?

<sup>1</sup>Texto y ejercicios del libro de Kondo, C., Ayllón, J., Chicharro, T. (2012). *Nuevos amigos*, Batalha: Leirilivro/SM.

<sup>2</sup> Vídeo consultado no día 20 de febreiro de 2014 em <http://www.youtube.com/watch?v=iSZ9AcR0KdM>

Transcrição do anúncio 2<sup>3</sup> com espaços para preencher:

“¿Y por qué las quemamos?

Quemamos Las Fallas porque no queremos perder ocho siglos de **historia**

Y porque merece la pena continuar con lo que empezaron aquellos **carpinteros**

Las quemamos para volverlas a plantar el año que viene

Y para los que repiten tengan algo nuevo que **visitar**

Las quemamos para que los casales se llenen de niervos el día antes de la entrega de premios

Para sacarle a la fallera **mayor** esa lagrima

Para mostrarnos que no hay nada que no podamos dominar

Las quemamos para juntarnos si o si

Para que nuestros **artistas** falleros puedan seguir sorprendiéndonos

Para darles a los que están fuera una buena excusa para **volver**

Quemamos Las Fallas para quemar lo que nos **disgusta**

Para dar la bienvenida a la Primavera

Para dejar espacio en nuestras calles, en nuestras plazas y en nuestro **interior**

Lo hacemos para acabar por todo lo alto,

Para poder empezar de nuevo el día siguiente,

Para seguir teniendo una de las fiestas más increíbles del **mundo**.”

---

<sup>3</sup> Vídeo consultado no dia 8 de março em <https://www.youtube.com/watch?v=Ldgo3o7C7tE>.

## Anexo VI – Ficha de trabajo sobre los Premios Goya

1. **Lee** el texto en silencio, **subraya** las palabras desconocidas y **contesta** a las preguntas.

A imitación de los premios cinematográficos otorgados en otros países (Óscar en Estados Unidos, Bafta en Reino Unido, César en Francia, David de Donatello en Italia...), y para premiar los mejores trabajos del cine español realizados en distintas categorías durante el año anterior a la fecha de entrega, la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España decide crear los llamados **Premios Anuales de la Academia o Premios Goya**. La primera edición tuvo lugar el 17 de marzo de 1987 en el Teatro Lope de Vega de Madrid.

El premio consiste en un busto de Francisco de Goya<sup>1</sup> realizado en bronce por el escultor José Luis Fernández. La primera estatuilla que se entregó fue obra del escultor Miguel Ortiz Berrocal; se trataba de una escultura desmontable, saliendo del busto de Goya una cámara. Desde la 4ª edición, la estatuilla fue encargada a José Luis Fernández, desarrollando el mismo busto de forma y peso más reducido.

La ceremonia de entrega de los premios tiene lugar entre los últimos días de enero y primeros de febrero y sigue el formato de los Premios Óscar.

Las categorías de los Premios son:

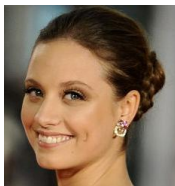
- |   |                                       |                                |
|---|---------------------------------------|--------------------------------|
| • Película                              | • Interpretación femenina de reparto  | • Maquillaje y peluquería      |
| • Dirección                             | • Interpretación masculina de reparto | • Efectos especiales           |
| • Dirección novel                       | • Actriz revelación                   | • Película de Animación        |
| • Dirección de producción               | • Actor revelación                    | • Película Documental          |
| • Fotografía                            | • Montaje                             | • Cortometraje de Ficción      |
| • Guión original                        | • Música original                     | • Cortometraje Documental      |
| • Guión adaptado                        | • Canción original                    | • Cortometraje de Animación    |
| • Dirección artística                   | • Diseño de vestuario                 | • Película Hispanoamericana    |
| • Interpretación femenina protagonista  | • Sonido                              | • Película europea             |
| • Interpretación masculina protagonista |                                       | • Goya de honor <sup>2</sup> . |

Adaptado de <http://premiosgoya.academiadecine.com/> y de [http://es.wikipedia.org/wiki/Premios\\_Goya](http://es.wikipedia.org/wiki/Premios_Goya).

<sup>1</sup> **Francisco de Goya** fue un pintor español. El arte goyesco supone, asimismo, el comienzo de la pintura contemporánea, y se considera precursor de las vanguardias pictóricas del siglo XX.

<sup>2</sup> Es un premio a la labor de un cineasta de cualquier especialidad, que decide la Junta directiva y que reconoce toda una vida de dedicación al cine.

- a. ¿Quién introdujo los Premio Goya?
  - b. ¿Cuál es el premio?
  - c. ¿Cuándo ocurre la entrega de los premios?
  - d. ¿Cuántas categorías de premios existen?
2. **Observa** el anuncio que va a ser proyectado<sup>3</sup> (sin sonido) y **anota** dónde ocurre la acción y qué crees que está siendo publicitado.
  3. Ahora vas a ver el anuncio otra vez pero con sonido. **Comprueba** tus hipótesis y **atenta** en lo que es apostado.
  4. **Observa** a las personas de las imágenes y su descripción.



**Michelle Jenner** es una actriz y cantante española.



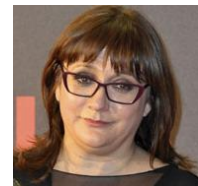
**Adriana Ugarte** es una actriz española.



**Icíar Bollaín** es una directora y actriz española.



**Maribel Verdú** es una actriz española.



**Isabel Coixet** es una directora de cine española.



**Antonio Resines** es un actor español.



**Pablo Berger** es un director español.



**Miguel Ángel Silvestre** es un actor español.



**Javier Cámara** es un actor español.



**Manel Fuentes** es un periodista y humorista español.

<sup>3</sup> Vídeo consultado no dia 15 de janeiro de 2014 em <https://www.youtube.com/watch?v=hfKpVrw1rVA>.

5. **Escucha** y **observa** dos veces más el anuncio y **rellena** los huecos:

**Antonio Resines** - ¿Tú crees que esta es la mejor manera de \_\_\_\_\_ el cine?

**Isabel Coixet** - En \_\_\_\_\_ sí.

**Manel Fuentes** - Todo al 9.

**Miguel Ángel Silvestre** – ¿Este quién es?

**Michelle Jenner** - Es el de este año.

\_\_\_\_\_ - Bueno, pues, ya está. Si queréis lo dejamos.

\_\_\_\_\_ - Voy a jugar lo que más quiero del mundo.

**Maribel Verdú** - Mis Goya, al 15.

**Manel Fuentes** - Todo al 9.

**Pablo Berger** - Esta parada me la llevo yo. Sí o sí.

\_\_\_\_\_ - Pues, vamos a...

**Manel Fuentes** - \_\_\_\_\_, por favor,... tú no tienes Goya.

**Icíar Bollain** - Compañeros, yo me solidarizo y te doy... te doy mi \_\_\_\_\_.

Premios Goya 2014. Muy pronto en la 1.

**Adriana Ugarte** - Mi acompañante se ha ido... y no tengo quien me lleve a casa...

Gala de los \_\_\_\_\_ patrocinada por Casino Gran Madrid

6. Antonio Resines empieza preguntando «¿Tú crees que esta es la mejor manera de financiar el cine?». **Lee** las frases que vienen a continuación y **rellena** los huecos con os verbos en Condicional:

- El cine español se \_\_\_\_\_ (desarrollar) mucho más si no fueran los tremendos recortes en la política de subvenciones.
- \_\_\_\_\_ (poder) ir más gente al cine... pero con la subida del IVA cultural, es un lujo.
- Si yo fuera un director de cine, \_\_\_\_\_ (exigir) al Gobierno medidas urgentes para implantar el nuevo modelo de financiación y de incentivos fiscales.



## Anexo VII – Ficha de trabajo sobre los bares

- **Lee** el texto en silencio, **subraya** las palabras desconocidas y **contesta** a las preguntas.

El templo de nuestras relaciones es el bar. En el cómputo vital de los españoles debería incluirse, junto con el tiempo que dedicamos a trabajar, comer o dormir, el que permanecemos en los bares. Son el centro de reunión con los amigos para jugar la partida de cartas o al dominó, para tomar unas tapas, para charlar un rato, para ver un partido de fútbol o simplemente para hacer un alto en nuestras obligaciones diarias. (...)

Cada región tiene un vocabulario propio para designar los distintos tamaños y formatos de las diferentes comidas y bebidas que suministran. En este caso se recomienda observar los modos de actuación de otros clientes antes de actuar. No se olvide de la importancia que tiene atraer la atención del camarero, siempre esquivo, recurriendo a señales tanto sonoras como gestuales. Se suele decir “por favor” u “oiga”. A la hora de pagar es de vital importancia saber que raramente pagamos nuestras consumiciones individualmente.

Siempre hay alguien que se adelanta a pagar toda la ronda a la espera de que en otra ocasión dicha tarea recaiga sobre otro de los presentes. A veces se hace un fondo común para pagar o se paga “a escote” (todos a partes iguales). Es lo más común entre los jóvenes. Al entrar y salir de estos establecimientos es costumbre saludar y despedirse de los camareros con cierta familiaridad aunque sea ésta nuestra primera y última visita.

[www.escuelai.com](http://www.escuelai.com) [Consultado em 22/12/2013]

- a. ¿Los bares son importantes para los españoles? ¿Por qué?
- b. ¿Qué se puede hacer en el bar?
- c. Las expresiones para designar las comidas son variables según la región.  
Compruébalo transcribiendo una frase del texto.
- d. ¿Cómo es costumbre hacer el pago?



- **Escucha** y **observa** el anuncio<sup>1</sup> y **rellena** los huecos:

“Cada vez que se cierra un **bar**,  
se pierden para siempre cien **cancione**.  
Se desvanecen mil “te quiero”  
y los goles por la escuadra salen lamiendo el palo.  
Porque en un bar nos declaramos,  
**escribimos** guiones de cine  
y hasta redactamos la Constitución.  
Aquí o eres de barra o eres de mesa,  
pero todos somos de **bares**.  
Venimos así de fábrica.  
Los satélites detectan un bar cada 18 **segundos**.  
Si no encuentras a alguien, está en el bar.  
La red social más grande se llama bar.  
Porque nos gusta vernos, tocarnos, estar **junto**.  
Y juntos vamos a echar una mano a nuestros bares.  
El lugar donde **siempr** somos felices.  
¡**Bendito** bares!”

---

<sup>1</sup> Vídeo consultado no dia 15 de janeiro de 2014 em <https://www.youtube.com/watch?v=03a8SCBd5r0>.

## Anexo VIII – Inquérito final

### INQUÉRITO FINAL AOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE ESPANHOL

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

I. As questões que se seguem pretendem obter o teu grau de concordância com as afirmações apresentadas, através de uma escala de 1 a 5 (1 representa que discordas totalmente e 5 que concordas totalmente).

**1. Os vídeos publicitários motivaram-me para a aprendizagem da língua espanhola.**

1 2 3 4 5

Discordo plenamente

Concordo plenamente

**2. Os vídeos publicitários só serviram para "preencher" tempo das aulas.**

1 2 3 4 5

Discordo plenamente

Concordo plenamente

**3. Os vídeos publicitários foram uma forma de conhecer a novos aspetos da cultura espanhola e hispano-americana.**

1 2 3 4 5

Discordo plenamente

Concordo plenamente

**4. Os vídeos publicitários permitiram ampliar os conhecimentos linguísticos.**

1 2 3 4 5

Discordo plenamente

Concordo plenamente

**5. Este género de materiais não deveria ser utilizado em níveis de iniciação.**

1 2 3 4 5

Discordo plenamente

Concordo plenamente

**6. As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos publicitários foram interessantes e motivadoras.**

1 2 3 4 5

Discordo plenamente

Concordo plenamente

**7. No geral, como avalias as aulas que tiveste com vídeos publicitários?**

1 2 3 4 5

Péssimas

Excelentes

Porquê? \_\_\_\_\_

**8. No geral, como avalias os vídeos publicitários que viste?**

1 2 3 4 5

Péssimas

Excelentes

Porquê? \_\_\_\_\_

## Anexo IX – Tratamento de dados do Inquérito final

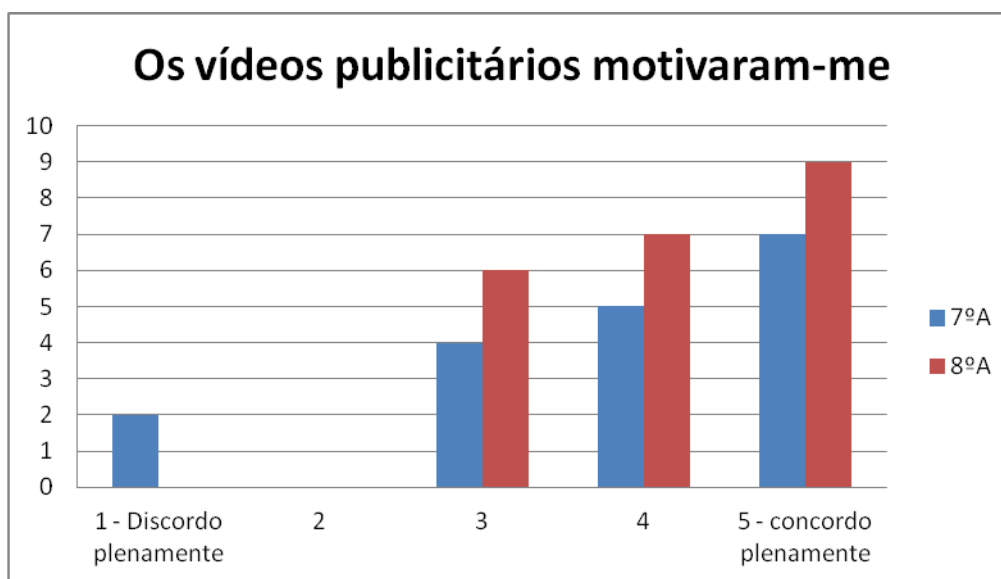


Gráfico 1 - Os vídeos publicitários motivaram-me

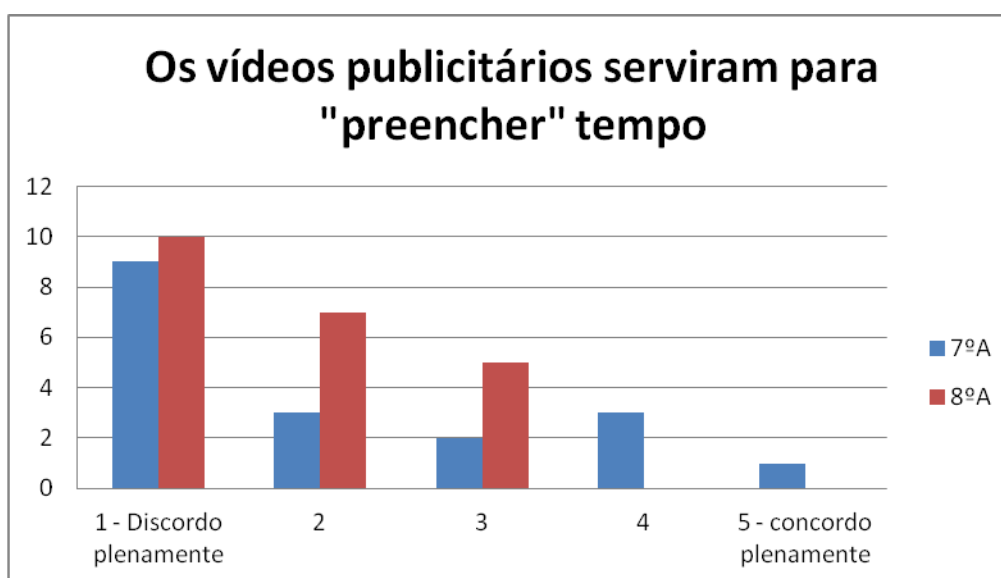
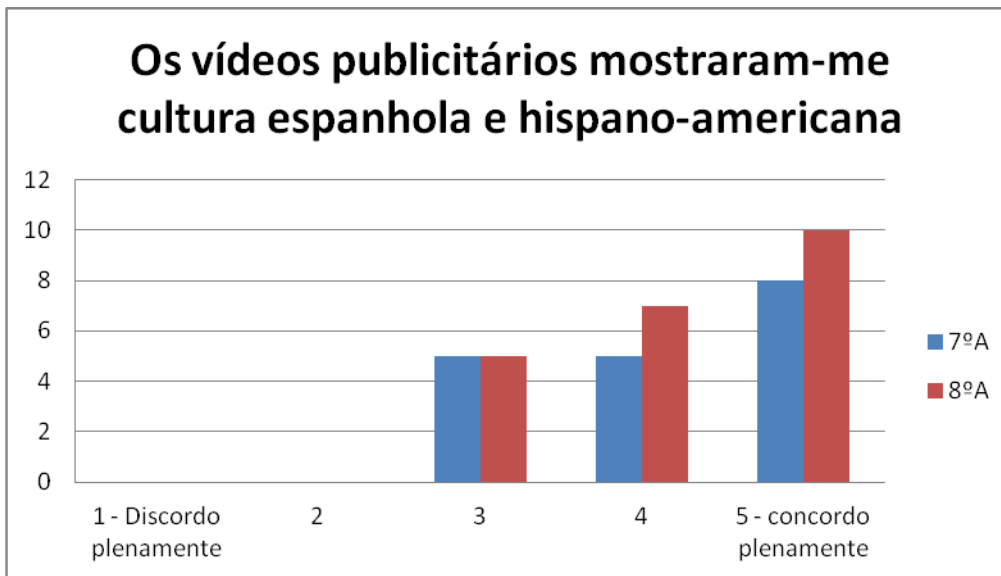
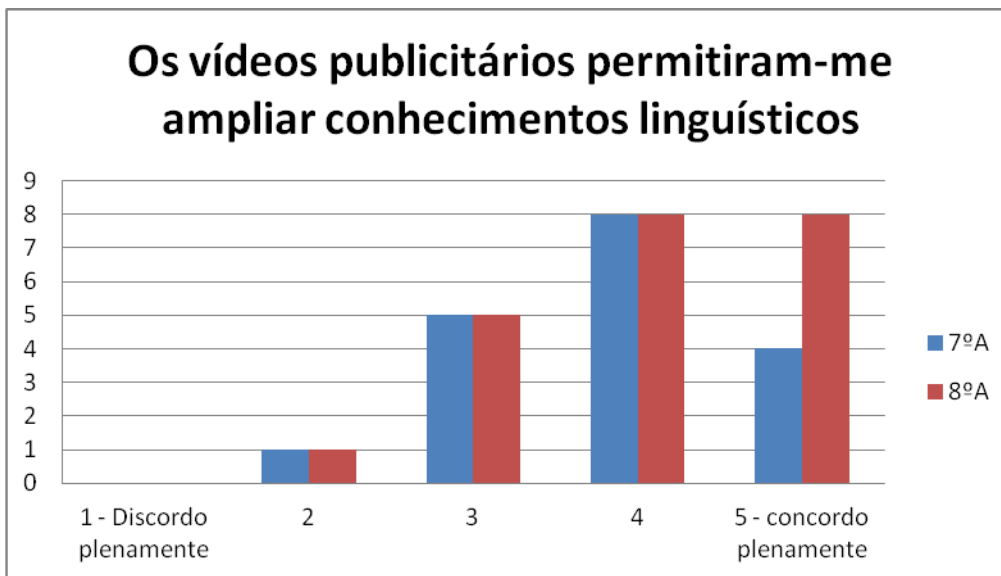


Gráfico 2 - Os vídeos publicitários serviram para "preencher" tempo



**Gráfico 3 - Os vídeos publicitários mostraram-me cultura espanhola e hispano-americana**



**Gráfico 4 - Os vídeos publicitários permitiram-me ampliar conhecimentos linguísticos**

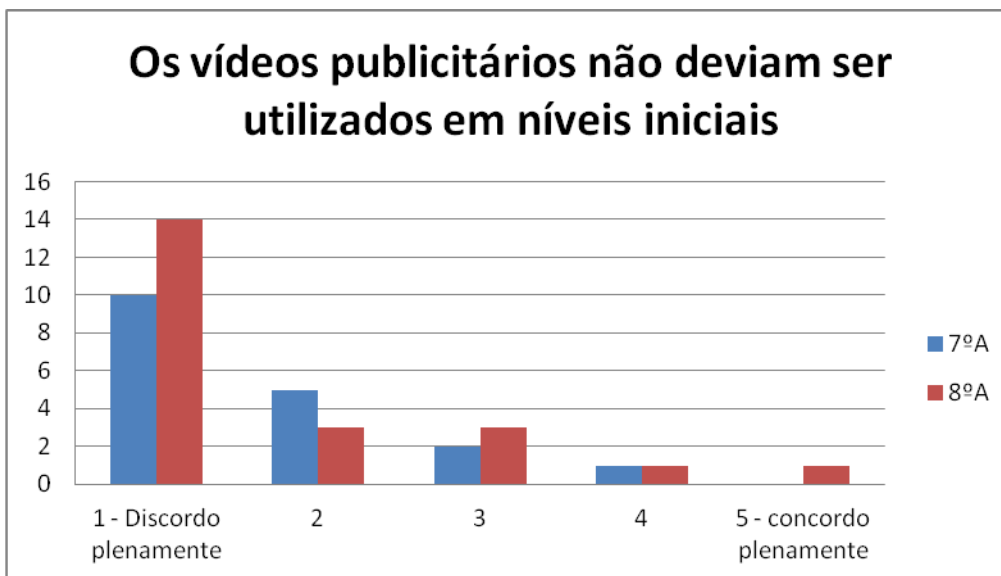


Gráfico 5 - Os vídeos publicitários não deviam ser utilizados em níveis iniciais



Gráfico 6 - As aulas com vídeos publicitários foram interessantes e motivadoras

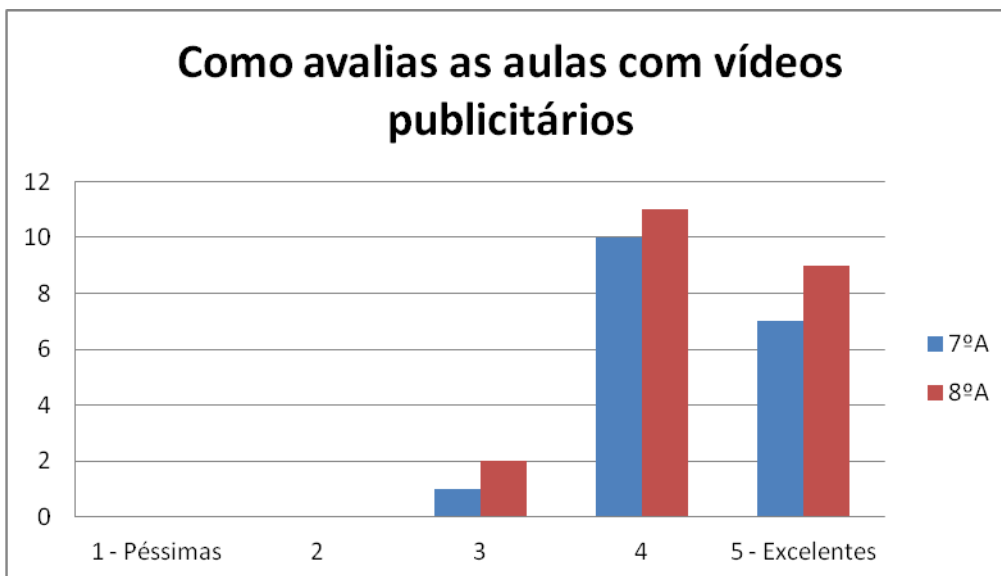


Gráfico 7 - Como avalias as aulas com vídeos publicitários

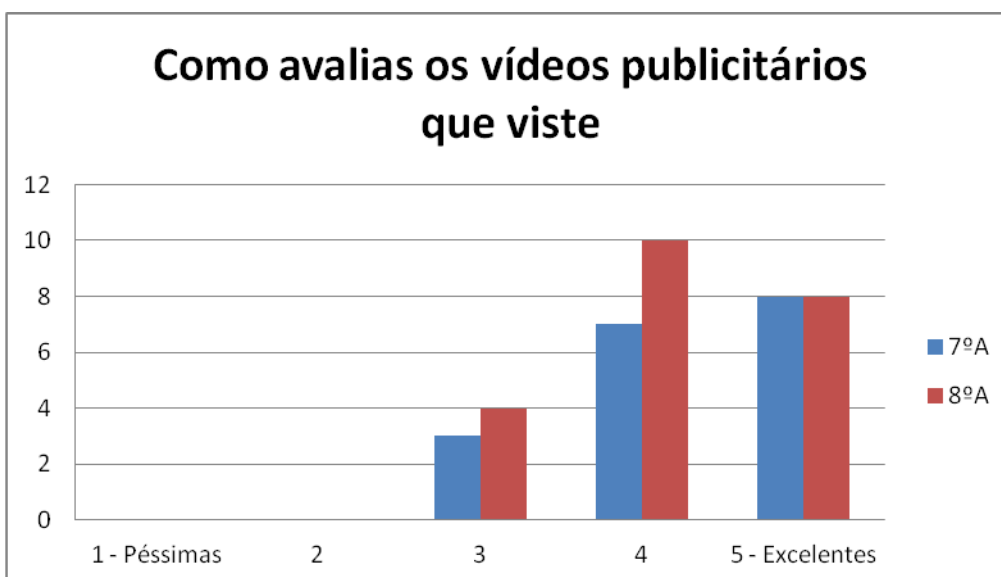


Gráfico 8 - Como avalias os vídeos publicitários que viste